



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE Y SU RELACIÓN CON LA
GESTUALIDAD EN LA INTERACCIÓN TRIÁDICA:
ADULTO -BEBÉ- OBJETO.

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN LENGUA Y LITERATURAS
HISPÁNICAS

PRESENTA:
ALINE HILARY GONZÁLEZ VARGAS

ASESOR: ALEJANDRO DE LA MORA OCHOA.



CIUDAD UNIVERSITARIA, 2012



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

“Vivo la ceremonia de la iniciación de la palabra
y mis gestos son hieráticos y triangulares”.

Clarice Lispector.

“Con un impulso del mismo tipo del impulso de querer dar nombre, intentó recordar qué gesto se usaba para expresar aquel instante del viento y de alusión a lo desconocido... En ese mismo momento extendió el brazo señalando a lo lejos una montaña de laderas suavizadas por la imposibilidad de ser tocadas... Tuvo entonces una especie de seguridad de que éste era el gesto que él había buscado: de tal modo las distancias parecen buscar alguien que las determine con un gesto. Así el hombre escogió decidir que éste es el gesto humano con el que se alude: señalar”.

Clarice Lispector.

“Cuando el sabio señala la luna,
el necio mira el dedo”

Proverbio Oriental.

AGRADECIMIENTOS

"Sé –por mi propio y único testimonio – que al principio de este trabajo mío de investigación no tenía la menor idea del lenguaje que me sería revelado poco a poco [...] Mas ya estaba preparada para soportar en la habitación la estación cálida y húmeda de nuestro clima, y con ella cobras, escorpiones tarántulas y miradas de mosquitos que surgen cuando se derrumba una ciudad. Para mantener sin desmayo mi ánimo de trabajo procuraría no olvidar que el desierto tiene una humedad que es preciso encontrar nuevamente. ¿Cómo debería trabajar? Iba a necesitar un hilo conductor [...] Para sujetar las dunas, tendría que sembrar dos millones de árboles verdes, sobre todo eucaliptos [...] Y no olvidar, al comenzar el trabajo, el estar preparada para equivocarme. No olvidar que el error muchas veces se había convertido en mi camino. Siempre que no resultaba cierto lo que pensaba o sentía, entonces se producía una brecha y, si antes hubiese tenido el valor, ya habría entrado por ella. Mas siempre sentí miedo del delirio y del error. Mi error, no obstante, debía ser el camino de una verdad: pues únicamente cuando me equivoco salgo de lo que conozco y entiendo" Clarice Lispector.

Agradezco a la Universidad Nacional Autónoma de México por darme un espacio para aprender, nadar, bailar, soñar, conocer, viajar, amar, reír y explorar. Gracias también a todos los profesores que compartieron su conocimiento y su pasión por el lenguaje.

A Alejandro De la Mora, por enseñarme hasta cosas de lingüística. A su lado descubrí que existen otras posibilidades en el quehacer del lingüista y que se puede hacer realidad lo que deseas por más difícil que parezca. No he conocido a otro ser humano que tenga tanto compromiso y amor por su trabajo. Gracias por su asesoría en esta investigación, por resolver mis dudas y enviarme mensajes metafóricos para que el canto de las sirenas no me distrajera. Tener la oportunidad de trabajar a su lado cambio mi camino de manera afortunada.

A Georgina Barraza, por estimular mi pasión por la sintaxis y por considerarme en sus proyectos. Agradezco enormemente que haya leído atentamente este trabajo, gracias por ubicarme en el tiempo. Me alegra que me acompañe en este momento.

A Margarita Palacios, por su entusiasmo en el discurso. Por medio de su voz, pude reconocer claramente que debajo de cada acción comunicativa se encuentra una intención. Agradezco sus comentarios sobre este trabajo.

A Rebeca Barriga, por su interés en los estudios sobre adquisición del lenguaje. Sus observaciones permitieron mejorar esta investigación. A Gloria Báez, por su disposición para leer este trabajo y el proyecto anterior.

A mi madre y a mi padre, por darme la libertad de elegir la dirección de mi camino, por su inmenso amor, generosidad, compañía y entrega. Gracias Rosario por el cariño, los consejos y por enseñarme que somos fuertes y poderosos y que nada nos vencerá. Gracias Rogelio por enseñarme a defender mis ideas, a insistir y a trabajar arduamente. Pero sobre todo, gracias a ambos, por enseñarme a tener fe en la vida.

A mi hermano, boeyo, chino, Rogelio, por tanta ayuda tecnológica, académica y psicológica. Me enorgullece tenerte como hermano. Agradezco mucho a la vida que seas mi maestro-amigo-hermano. Definitivamente esto no hubiera sido posible sin tu ayuda. Gracias a los tres por estar a mi lado siempre y creer en mi. La creación de este trabajo tiene sus huellas. Los quiero mucho.

A mis tíos, por quererme y apoyarme siempre. Particularmente a Lidia, por tu ejemplo de fuerza, por los viajes y por compartir conmigo tu amor; a Paco, por sembrar semillas de música y literatura en mi ser, gracias por los libros, por compartir tus palabras e inmiscuirme en este camino; a Paz, por hacer honor a tu nombre cuando estás conmigo, por tu poderosa buena vibra y por quererme tanto; a Mary por contarme historias, por los dulces y los abrazos en domingo. Gracias Paz y Mary, sin su valentía, amor y trabajo, muchos de nosotros no estaríamos donde estamos.

A mis primos: a Mara, por ser como mi hermana, eres mi ejemplo de transformación y carácter. Gracias por traer al mundo a Sebastián y a Mateo y dar tanta alegría a mi vida. Gracias por permitirme observarlos en el proceso de adquisición del lenguaje, espero que después pueda utilizar ese material. A Pavel, por compartir conmigo la sorpresa, la intensidad, el misterio y la magia de la vida. Agradezco tus palabras cuando me sentí en el limbo, gracias por ayudarme a transformar esa imagen en agua y a habitar ese espacio y no distraerme del objetivo. A Natalia, por tu ejemplo de amor y entrega. Admiro la forma intensa y amorosa con la que caminas.

A mis amigos revoltosos, por estar presentes la mitad de mi vida, por las risas y el apoyo certero e incondicional: Meche, Ale, Trejo, Felipe y Miguel. A Mercedes, por las largas horas de conversación que aligeran cualquier situación; a Ale, por recordarme que todo llega a su debido tiempo; a Miguel, por estar cerca incondicionalmente.

A todos mis amigos del cch, por la amistad verdadera que ofrecen en cada encuentro. Especialmente a Coco, por cuidarme, quererme tanto y estar al pendiente de este trabajo; a Tania, por la paz que me dejas cuando platicas conmigo, compartir contigo el proceso de tesis fue de gran ayuda; a Naye, por la compañía, la sinceridad y por aceptarme tal y como soy; a Elvira, por los viajes, las risas y las fiestas; a Gaby, porque, a pesar de la distancia y los cambios, la amistad continúa, aunque digas que somos casi conocidas; a Lauris por la creatividad contagiosa.

A mis amigos de la facultad: Cristian, Jacobo, Dulce, Roxana, Adrián y Zughey. Encontrarlos transformó mis días. Me enorgullece que seamos colegas y amigos. A Rox, por unirnos y por tu amistad verdadera; a Dulce, por tu confianza y cariño; a Adrián, por tu energía y sinceridad; a Zughey, por ser mi equipa, agradezco mucho que la vida nos haya reunido, gracias por compartir conmigo los viajes, las palabras, los trabajos, la risa y los sueños.

Y como la distancia no es motivo de olvido, también agradezco a Edgar y a Daniel, por tener siempre un sonrisa para mi; a Helaman, por los abrazos y las miradas alegres; a Banda, por el cariño y la imaginación; a Dana, por enseñarme a resistir; a Félix-Arturo, por enseñarme a crear; a Flor, por demostrarme que puedo bailar la vida; a Baut, por tomar mi mano y ser mi compañero de camino en mis primeros pasos por la facultad; y a los que me enseñaron a ver a cuatro manos los alrededores.

Gracias a mi mano imaginaria por no soltarme y a mi yo salvaje que me dio energía, fuerza y determinación suficientes para cerrar este ciclo. Gracias a las luciérnagas, las flores, las montañas, el mar, los ríos, las torres y el viento.

INTRODUCCIÓN.....	8
CAPÍTULO I. LA INTERACCIÓN ADULTO/BEBÉ.....	12
1.1 CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA INTERACCIÓN ADULTO/BEBÉ.....	12
1.1.1 <i>Características sociales particulares de cada uno de los interlocutores de la díada (adulto/bebé).....</i>	13
1.1.2 <i>Características de la interacción de la díada adulto/bebé.....</i>	18
1.1.3 <i>Desarrollo de los Actos de habla.....</i>	24
1.2 TRANSFORMACIÓN DE LA INTERACCIÓN DIÁDICA EN TRIÁDICA.....	27
1.2.1 <i>Atención conjunta.....</i>	28
1.2.2 <i>Intencionalidad.....</i>	32
CAPÍTULO II. LA GESTUALIDAD.....	39
2.1 LOS GESTOS DIRIGIDOS AL INFANTE.....	39
2.2. LA GESTUALIDAD EN EL NIÑO.....	43
2.2.1 <i>Gestos faciales.....</i>	44
2.2.2 <i>Gestos deícticos.....</i>	48
2.2.2.1 <i>Gestos deícticos con función protodeclarativa y protoimperativa.....</i>	48
2.2.2.2 <i>Desarrollo de los gestos deícticos.....</i>	58
2.2.3 <i>Gestos pantomímicos.....</i>	65
2.2.4 <i>Combinación gesto+palabra.....</i>	73
CAPÍTULO III. LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE Y SU RELACIÓN CON LA GESTUALIDAD EN LA INTERACCIÓN TRIÁDICA.....	77
3.1 EL ESTUDIO DE LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE.....	77
3.2 LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE HUMANO COOPERATIVO.....	79
3.2.1 <i>Intenciones comunicativas.....</i>	82
3.2.2 <i>Bases interactivo-sociales.....</i>	84
3.2.3 <i>Bases cognitivo-sociales de la adquisición del lenguaje.....</i>	86
3.2.3.1 <i>Intencionalidad conjunta.....</i>	87
3.2.3.2 <i>Atención conjunta, creando terreno común.....</i>	90
3.2.3.2 <i>Imitación con inversión de roles.....</i>	96
CAPÍTULO IV. ESTUDIO EXPERIMENTAL.....	107
4.1 INTRODUCCIÓN.....	107
4.2 EXPERIMENTO.....	107
4.3 MÉTODO.....	108
4.3.1 <i>Muestra.....</i>	108
4.3.2 <i>Materiales.....</i>	108
4.4 PROCEDIMIENTO.....	109
4.4.1 <i>Clasificación y transcripción.....</i>	109
4.5 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS.....	117
4.5.1 <i>Gestos adultos.....</i>	117
4.5.1.1 <i>Tipo de gesto adulto.....</i>	118
4.5.1.2 <i>Forma del gesto adulto.....</i>	120
4.5.1.3 <i>Estructura de los gestos adultos.....</i>	123
4.5.1.4 <i>Función de los enunciados que acompañan al gesto adulto.....</i>	124
4.5.1.5 <i>Información semántica del gesto adulto en relación al enunciado.....</i>	127
4.5.1.6 <i>División tópico/comentario.....</i>	129
4.5.1.7 <i>Plano espacial del gesto adulto.....</i>	130

4.5.2. Gestos infantiles.....	131
4.5.2.1 Tipo de gesto infantil.....	132
4.5.2.2 Forma del gesto infantil.....	133
4.5.2.3 Función del gesto infantil.....	136
4.5.2.4 Estructura del gesto infantil.....	139
4.5.2.5 División de tópico /comentario.....	140
4.5.2.6 Información semántica del gesto en relación al enunciado.....	140
4.5.2.7 División de tópico y comentario en estructura de gesto+palabra.....	141
4.5.2.8 Plano espacial del gesto infantil.....	142
4.5.3 Comparación entre la gestualidad infantil y la gestualidad adulta.....	143
4.6 DISCUSIÓN.....	144
4.6.1 Uso generalizado de los gestos deícticos con diversas formas y funciones.....	145
4.6.2 Gestualidad motherese.....	149
4.6.3 Las palabras desplazan a los gestos en el desarrollo infantil.....	151
4.6.4 Predominio de gestos infantiles con función protodeclarativa.....	152
4.6.5 Importancia de la interacción triádica: los formatos de atención conjunta.....	154
CONCLUSIONES.....	157
BIBLIOGRAFÍA.....	162

Introducción.

El lenguaje humano es un medio complejo de interacción cooperativa que permite la manifestación, materialización y negociación de intenciones (Tomasello, 2003). Mediante el lenguaje, los seres humanos expresan sus intenciones, manipulan la atención, intercambian ideas y emociones, establecen relaciones sociales, crean un número infinito de herramientas culturales, comparten la experiencia y colaboran conjuntamente. Desde la perspectiva pragmático-social, adquirir el lenguaje implica aprender a interactuar cooperativamente, dirigir la atención, expresar, negociar y compartir intenciones.

Esta investigación se centra en la comunicación que se presenta antes del uso convencional de símbolos¹ lingüísticos, en los elementos pragmáticos, sociales y cognitivos que se necesitan para que el niño aprenda a influenciar la atención de los otros, expresar sus intenciones y crear un efecto en los demás mediante símbolos lingüísticos. Desde este punto de vista, el lenguaje se concibe como un medio de comunicación e interacción que permite la manifestación y negociación de intenciones.

El objetivo de este trabajo es identificar la relación de la adquisición del lenguaje con la gestualidad que se presenta en la interacción triádica adulto/bebé/objeto². La investigación se centra en estos dos puntos porque revelan cuestiones importantes relacionadas con el lenguaje. El estudio de la gestualidad permite identificar la forma en la que los niños expresan y comprenden las intenciones comunicativas, antes de que se tengan los medios lingüísticos convencionales. Por otra parte, con el análisis de la interacción triádica es posible observar los factores sociales y cognitivos que intervienen en la adquisición del lenguaje.

Existe una etapa anterior a la del uso de signos lingüísticos en la que la gestualidad se constituye como el medio principal de interacción y comunicación entre adulto/bebé. En un principio, los lactantes no cuentan con medios lingüísticos para manifestar sus intenciones y materializarlas; no obstante, interactúan y se comunican a través de

¹ El término símbolo se entiende como una representación convencional (intersubjetiva) y arbitraria de un aspecto de la realidad. El símbolo está compuesto de significado y significante.

² Cuando en este trabajo se habla de la interacción triádica se ha desglosado esta forma de interacción en adulto/bebé/objeto, no obstante, el objeto puede ser también un evento, una persona o cualquier entidad externa a los interlocutores que participan en el acto comunicativo.

gestos. Sin embargo, los gestos no tienen la misma función en el transcurso del desarrollo infantil. Los gestos que hace el niño después de los 9 meses son especialmente importantes para la comunicación porque expresan intenciones imperativas y declarativas. Esto es posible porque, alrededor de los nueve meses, la interacción diádica (adulto/bebé) se transforma en triádica (adulto/bebé/objeto).

La interacción triádica se caracteriza porque: a) el niño tiene conciencia de que los seres humanos son seres intencionales; b) el infante mantiene la atención en una entidad externa de forma conjunta y, al mismo tiempo, presta atención a las acciones del adulto. Esta forma de interacción presenta características propias de una conversación, permite la comprensión y expresión de intenciones comunicativas. Asimismo, este tipo de interacción juega un papel importante en la adquisición de los símbolos lingüísticos, ya que es el escenario en el que el infante los aprende.

Ahora bien, la estructura de la investigación es la siguiente: en los primeros tres capítulos se expone el estado del arte y se hace un amplio recorrido teórico para realizar el estudio experimental del cuarto capítulo con el suficiente sustento teórico. En el primer capítulo, se presenta la forma en la que interactúa la díada adulto/bebé, la transformación de la interacción diádica en triádica y el impacto que tiene la forma de interactuar para aprender cuestiones discursivas como la deixis, la presuposición, la división tópico/comentario y el desarrollo de los actos de habla. En el segundo capítulo, se presentan planteamientos teóricos y estudios experimentales sobre los gestos que el adulto dirige al infante y el desarrollo de los gestos que producen los niños.

Posteriormente, con base en la teoría pragmático-social postulada por Tomasello (2003), se presentan las intenciones comunicativas, las bases interactivas y las bases cognitivo-sociales que permiten que el niño adquiera el lenguaje. Esta teoría de adquisición del lenguaje demuestra dos hechos relevantes: a) el lenguaje aparece en el momento que aparece, porque éste se basa en la emergencia de habilidades socio-cognitivas e interactivas; b) corrobora que aprender el lenguaje implica más que asociar sonidos con experiencias. Asimismo, en este capítulo, se relaciona la interacción triádica y la gestualidad con la adquisición del lenguaje.

Finalmente en el cuarto capítulo, se presenta un estudio experimental con el objetivo de discutir lo que se plantea de forma teórica. Para esto, se analizó la interacción de tres díadas compuestas por tres niños en interacción con sus madres. Los niños tienen de 20 a 24 meses de edad. Los objetivos del estudio fueron: a) describir la gestualidad en la interacción triádica adulto/bebé/objeto; b) identificar los cambios que se presentan en la gestualidad, tanto adulta como infantil, que se relacionan con la edad del niño; y c) realizar una comparación entre la gestualidad infantil y la adulta.

También, es necesario mencionar que la deixis es un tema central que se aborda en los cuatro capítulos. En el capítulo 1 se expone que la interacción por formatos permite que los niños comprendan las referencias deícticas con facilidad; en el capítulo 2, se plantea que los gestos deícticos son muestra de que los niños pueden comunicarse con intenciones declarativas e imperativas; en el tercer capítulo, se explica que los gestos deícticos comparten la misma infraestructura intencional que permite la adquisición de los símbolos lingüísticos; finalmente en el capítulo 4, se demuestra el papel de los gestos deícticos en la interacción.

Así, por medio del estudio experimental y de la revisión teórica, se observó que los gestos presentan características que, tradicionalmente, sólo se atribuían al lenguaje verbal: tienen fuerza ilocutiva (declarativa e imperativa); son señales comunicativas triádicas; sirven para hacer referencia a objetos fuera del espacio perceptivo; involucran intercambios de roles comunicativos; marcan referencia; presentar diferentes perspectivas dependiendo del contexto comunicativo; e involucran una intención comunicativa.

En términos generales, la conclusión de la investigación es que la gestualidad, igual que los símbolos lingüísticos, se basa en intenciones comunicativas (pedir, compartir, informar); bases interactivas (interacción triádica colaborativa) y bases cognitivo-sociales (intencionalidad conjunta, atención conjunta, imitación con inversión de roles). Esto muestra la estrecha relación entre gestos y símbolos lingüísticos. Asimismo, la investigación demuestra que los gestos también son parte del lenguaje humano cooperativo pues presentan características que tradicionalmente se atribuían sólo a la comunicación lingüística.

Asimismo, se distinguió que la interacción social, especialmente la interacción triádica, tiene un papel fundamental en la adquisición del lenguaje. En la interacción triádica, los niños dirigen la atención, expresan intenciones y aprenden los símbolos lingüísticos de forma intersubjetiva y perspectivista (comparten la convención y la perspectiva que representa el símbolo lingüístico). En este escenario, los adultos significativos actúan de forma cooperativa, hacen ajustes a sus gestos y a su lenguaje, para integrar al niño en el mundo humano: social, cultural y discursivo.

Capítulo I. LA INTERACCIÓN ADULTO/BEBÉ.

El papel que tiene la interacción social en la adquisición del lenguaje es una de las discusiones que han estado presentes en las diferentes teorías que estudian este proceso. El innatismo y la teoría pragmático social son las teorías que, actualmente, encabezan esta discusión. El innatismo postula que el niño nace con un dispositivo de adquisición del lenguaje (LAD). Desde este punto de vista, el entorno social no tiene importancia, pues el individuo cuenta con los dispositivos necesarios para la adquisición del lenguaje (Rivero, 1993). En cambio, la teoría pragmático-social plantea que la interacción social y los factores cognitivos son fundamentales para que el bebé se inicie y se desarrolle en el uso de símbolos lingüísticos (Tomasello, 2003).

Por tanto, parece importante estudiar la forma en la que adulto y bebé se relacionan para identificar el impacto que puede tener el factor social en la adquisición del lenguaje. En este capítulo, primero se presentarán las características generales de la interacción de la díada adulto/bebé y las características más importantes de cada uno de los interlocutores. Posteriormente, se explica la transformación de la interacción diádica (adulto/bebé) en interacción triádica (adulto/bebé/objeto), que surge alrededor de los nueve meses. Este tipo de interacción está más cercana a la comunicación pues contempla la integración de un tercer elemento, atención conjunta e intencionalidad.

1.1 CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA INTERACCIÓN ADULTO/BEBÉ.

La especie humana, a diferencia de otros primates, necesita de un periodo largo de instrucción y ayuda de los miembros maduros de su especie para poder ser autosuficiente. Esto genera que la interacción entre los humanos tenga características particulares. En un inicio los bebés no pueden alcanzar sus fines de manera autónoma, necesitan del apoyo de los adultos. Éstos funcionan como tutores de los niños y los guían para identificar los medios necesarios para lograr su objetivo, ya que los infantes no cuentan con rutinas innatas de ensayo y error que puedan orientarlos sobre la forma en la que pueden obtener lo que desean, es decir, la manifestación y materialización de sus intenciones (Bruner, 1984). En concordancia con estas ideas, Gómez (2004) explica que:

Desde el principio, el desarrollo cognitivo de los bebés humanos está mediado por los adultos que les rodean, y esta mediación produce una síntesis singular entre cognición natural y cognición cultural, cuyo resultado es el singular intelecto de los seres humanos: una combinación sin precedentes de evolución biológica e histórico-cultural (Gómez, 2004: 310).

La forma particular de interactuar de los primates humanos se debe, en gran medida, a la existencia de un mecanismo biológico llamado transmisión social o cultural. La transmisión cultural se define como:

Un proceso evolutivo relativamente común que permite a los organismos individuales ahorrar tiempo y esfuerzo, así como evitar riesgos, aprovechando los conocimientos y las habilidades preexistentes de otros miembros de su especie (Tomasello, 1999: 14).

La transmisión cultural depende de un tipo de aprendizaje específico: aprendizaje imitativo, la enseñanza activa de los adultos y la conciencia de intencionalidad que tienen los primates humanos. La transmisión cultural configura el contexto del desarrollo ontogénico, ya que posibilita que los procesos cognitivos del ser humano se den en un entorno social y cultural, gracias a esto, los niños pueden “beneficiarse con los conocimientos acumulados, adquirir y usar representaciones cognitivas (símbolos), e internalizar los tipos de interacciones discursivas” (Tomasello, 1999: 21).

El medio cultural del que están rodeados los niños, que les permite acceder al uso de los símbolos y al aprendizaje de la forma de manifestar sus intenciones, está encabezado por el adulto más cercano. Por esta razón, se han realizado investigaciones sobre la interacción adulto/bebé en las que se distingue una serie de características sobre el modo especial en el que los adultos y los niños se relacionan, que parece permitir y facilitar la adquisición del lenguaje.

Para iniciar con la descripción de las características de la díada: adulto/bebé es necesario detallar las particularidades de cada uno de los interlocutores.

1.1.1 Características sociales particulares de cada uno de los interlocutores de la díada (adulto/bebé).

Las características tempranas del bebé, que muestran el modo singular de convivencia social de la especie humana, son notables desde los primeros meses de vida, incluso, antes del nacimiento. Algunos estudios han demostrado que desde que el bebé nace

tiene una especial predilección por la voz y el rostro humano. Tomasello (1999) menciona algunos de estos estudios. En uno de ellos, los investigadores le muestran al recién nacido imágenes de objetos y rostros humanos; el infante manifiesta predilección por los rostros (Fantz, 1993 *apud* Tomasello, 1999). Otro de los estudios expone que los niños pueden reconocer y diferenciar a las personas como seres animados diferentes a los objetos (Legerstee, 1991 *apud* Tomasello, 1999). Asimismo, se ha observado que los bebés, desde que están en el útero, se acostumbran a la voz de su madre (Cyrulnik, 1995). A partir de estos estudios, se percibe que el bebé reacciona de forma especial con los seres humanos.

Asimismo, sobre la capacidad social del lactante, Stern (1977) señala que las principales herramientas que le permiten al neonato establecer interacción social son: la mirada, los movimientos de cabeza y las expresiones faciales.

El desarrollo de la mirada infantil durante los primeros seis meses, observado por Stern (1977), está dividido en cuatro etapas. Durante las primeras semanas de vida el infante sólo puede enfocar cosas que estén a veinte centímetros de distancia. Posteriormente, aproximadamente en la sexta semana, el bebé puede enfocar la mirada y mantenerla en los ojos del adulto; a los tres meses, es capaz de seguir con la mirada un objeto rápidamente, enfocar con claridad y dirigir su mirada hacia donde él desee; esta disposición va aumentando la facilidad de interacción con el adulto. A los seis meses, el niño cambia su preferencia por el rostro humano y empieza a interesarse más en los objetos.

En consonancia con la mirada, se encuentran los movimientos de cabeza. El modo de mover la cabeza significa para la madre señal de atención compartida y la disponibilidad del infante para la interacción (Stern, 1977).

Sobre las expresiones faciales de los bebés en los primeros meses, se ha visto que a través del llanto, la sonrisa o la cara de desagrado, el lactante interactúa con el adulto. El llanto, en los primeros meses de vida, funciona como el principal medio de comunicación del bebé, mediante éste, logra satisfacer sus necesidades básicas, ya que para el adulto es indicador de insatisfacción o incomodidad infantil. En el caso de la

sonrisa, aproximadamente a los dos o tres meses, el niño sonríe, sobre todo con la presencia de rostros humanos (Serra *et al.*, 2000).

De acuerdo con las características antes mencionadas, Trevarthen y Silvester (1978) observaron, además, que desde las primeras semanas de vida, el bebé cuenta con otros comportamientos sociales como las vocalizaciones, la risa, el pestañeo espontáneo y recíproco, la imitación del discurso, la capacidad de imitar gestos, los movimientos de brazos, labios y lengua.

A partir de los datos que aportan las investigaciones anteriormente señaladas, se distingue el carácter social del bebé. Desde una edad temprana, el lactante cuenta con medios que le permiten interactuar con los miembros de su especie. Aunque no existen los medios lingüísticos para comunicarse con el adulto, es posible observar en el infante comportamientos sociales importantes como la mirada, los gestos, las vocalizaciones y los movimientos corporales. Gracias a la lectura que el adulto hace de estas señales es posible que los miembros de la díada interactúen. Además, estos comportamientos, al ser usados especialmente con las personas, declaran la disposición especial de los lactantes por los humanos.

Por otro lado, en lo que respecta a las características del adulto en la interacción con el bebé, se necesita mencionar que la terminología sobre el interlocutor que se comunica con el niño se ha ido modificando (Rivero, 1993). En un principio se mencionaba a la madre como principal actor; sin embargo, se considera que este término es restrictivo. Por tanto, se ha optado por referirse al adulto que interactúa con el infante como figura de apego, adulto significativo o adulto próximo. No obstante, todos estos términos comparten el mismo referente: adulto que interactúa de manera cotidiana con el niño³.

Ahora bien, ya que el adulto significativo es el primero con el que el niño establece comunicación, se ha puesto interés especial en las características del habla que dirige al niño, pues se ha observado que difieren de las conversaciones entre adultos (Halliday, 1978; Rivero, 1993; Clemente, 1998).

³ En esta investigación se utilizará *adulto* para referirse a esta figura, es importante tener clara la terminología, ya que se incluye la visión de diversos autores que pueden diferir en la manera en la que nombran al interlocutor del bebé.

Para referirse al habla que destinan los adultos a los niños se utilizan los términos *baby talk* y *motherese*. El primero se usa para hacer referencia al habla de la madre que imita la forma de hablar del bebé, haciendo emisiones fonológicas más simples, por ejemplo, en vez de decir *zapato* dice *pato*, o en vez de *biberón*, dice *bibi*. Por otra parte, el habla *motherese* incluye los cambios pragmáticos, semánticos, fonológicos y sintácticos que efectúa el adulto cuando se dirige a un bebé (Rivero, 1993). Desde esta concepción, se parte de la hipótesis de que el habla materna o el *input* adulto impacta en la adquisición del lenguaje. Estos estudios han intentado revelar que el niño no recibe *inputs* pobres por parte del adulto y que la forma particular de interactuar con él responden al deseo del adulto de socializar con el infante. Algunos de los rasgos que se presentan en el lenguaje del adulto dirigido al niño son los siguientes:

Halliday (1978) menciona que el habla que rodea típicamente al niño pequeño es fluida, sumamente estructurada y estrechamente vinculada al contexto no verbal de la situación y tiene pocas desviaciones. Clemente (1998) concuerda con Halliday e incorpora otros cambios efectuados por los adultos como la imitación, las expansiones o correcciones de los enunciados infantiles; lenguaje con mayor entonación, señalando lo más importante en el enunciado, prosódicamente marcado; fonética correcta; lenguaje morfosintácticamente sencillo, con frases cortas y con referentes presentes; léxicamente concreto, sin ambigüedad; y con fomento al cambio de turno. Todas estas características van aumentando de complejidad y se van adaptando de acuerdo con el desarrollo del niño.

Por otra parte, Stern (1977) enumera otros comportamientos sociales que el adulto manifiesta con el lactante: expresiones faciales exageradas con mayor duración; mayor aproximación corporal, rompiendo la distancia que se estipula culturalmente entre una persona y otra; vocalizaciones con mayor intensidad, con tono alto y exagerado; e inclusión de pausas largas entre un enunciado y otro. La presencia de las pausas se da como si el adulto esperara la respuesta del infante, ya que muchas veces, realiza preguntas como si esperara que fueran respondidas. De esta forma, la interacción se convierte en una especie de diálogo ya que existen intercambios de turnos (Stern, 1977).

Así, las modificaciones del lenguaje que hace el adulto, cuando se relaciona con un bebé, pueden cumplir dos funciones: facilitar la adquisición del lenguaje y funcionar como modelo, corrigiendo de manera explícita o implícita las producciones del niño (Serra *et al.*, 2000). Asimismo, Owens (2003) señala que los cambios que hace el adulto en la interacción con el niño cumplen tres funciones: obtienen y mantienen la atención de los niños, crean vínculos emocionales y permiten que se establezca comunicación. El carácter universal de estas modificaciones radica en que, en todas las culturas, los adultos realizan adaptaciones para facilitarle al infante el aprendizaje del lenguaje (Serra *et al.*, 2000).

Los estudios del habla adulta dirigida a niños pueden revelar la forma particular de los humanos de relacionarse con los miembros de su especie, dado que se observa el interés en buscar medios que faciliten la interacción con el bebé. Los adultos hacen modificaciones en su lenguaje motivados por el deseo de que el niño interactúe y aprenda. En contraposición con los datos aportados por las investigaciones sobre otros primates, en los que no se observa que los miembros más viejos intervengan de manera directa en el aprendizaje de los más jóvenes (Tomasello, 1999 y Bruner, 1984).

Por tanto, a pesar de que la teoría innatista cuestiona el efecto que tienen las modificaciones del lenguaje del adulto en la adquisición del lenguaje, por ser considerado sencillo y limitado, parece ser que es necesario poner mayor atención en que lo más importante de estas modificaciones es el interés de los adultos por interactuar socialmente con los niños e inmiscuirlos en un ambiente social, discursivo y cultural.

Ahora bien, a pesar de que es importante conocer los rasgos particulares de cada uno de los interlocutores de la díada, es necesario centrarse en la interacción que efectúan ambos, con especial atención en cuestiones pragmáticas, en otras palabras, en las estrategias discursivas de comunicación que se establecen entre el adulto y el bebé, incluso, antes del uso de símbolos lingüísticos, ya que pueden otorgar claves para entender el proceso de adquisición del lenguaje y el papel que tiene el ambiente social y cultural en este proceso.

1.1.2 Características de la interacción de la díada adulto/bebé

Trevarthen y Silvester resaltan la relación de la díada y llaman a las primeras interacciones entre lactante y adulto: *protoconversaciones*. Trevarthen y Silvester (1978) observaron que las *protoconversaciones* están compuestas por una estructura parecida a la de una conversación: existe participación por parte de los miembros de la díada, se genera alternancia de turnos, el adulto realiza oraciones breves y el lactante responde con murmullos, movimientos de las manos, gestos o movimientos de la mirada. De esta forma, se configura una especie de conversación entre ambos.

Otra de las observaciones más agudas sobre las características de la díada adulto/bebé es la de Jerome Bruner (1984). Éste alude a la existencia de un Sistema de Apoyo para la Adquisición del Lenguaje (SAAL), que proporciona el adulto en la interacción con el niño. Bruner (1984) menciona que el apoyo que el adulto le brinda al niño es importante, sobretodo, porque la interacción que se efectúa entre ambos tiene una constitución particular, no se trata de cualquier forma de interactuar, tiene un funcionamiento regido por reglas propias.

La principal característica que Bruner (1984) otorga a este tipo de interacción es que se establece mediante formatos. “El formato es un microcosmos, definido por reglas, en el que el adulto y el niño hacen cosas el uno para el otro entre sí [...] es un instrumento de interacción humana regulada” (Bruner, 1984: 179).

El uso de estos formatos es fundamental ya que, antes de que el niño entre al mundo de las reglas gramaticales, necesita aprender cuestiones discursivas que le permitan establecer comunicación con su interlocutor. Los elementos discursivos más sobresalientes son: la intencionalidad, la especificación deíctica y la presuposición (Bruner, 1984). Gracias a la composición de los formatos, que se presentará a continuación, el infante aprende dichas capacidades discursivas.

En la interacción en formatos normalmente participan dos personas, que en un principio se relacionan cara a cara. “Un formato supone una interacción contingente en el sentido de que puede mostrarse que las respuestas de cada miembro dependen de la anterior respuesta del *otro*” (Bruner, 1984: 179). Por tanto, el tipo discursivo preferente para estas situaciones es el diálogo, la conversación con adultos próximos

(Clemente, 1998). Esta forma permite que se produzca una protoconversación; en ella, el adulto intenta que la participación del niño sea cada vez más activa.

Además, los formatos se caracterizan porque los niños y los adultos realizan actividades cíclicas: se repiten de manera constante y se componen de fases: inicio/ desarrollo/ fin. El ciclo a su vez se traduce en meta, medios, persistencia y corrección (Bruner, 2007). Dicho de otro modo, el formato se inicia con un objetivo o meta que se desarrollará a través de diversos medios y, en general, la actividad continúa hasta que se logra el objetivo deseado.

Los formatos, a su vez, son rutinas que se repiten constantemente de forma *sistemática*. Aguado (1995) menciona que la existencia de *sistematicidad* en las actividades permite:

El establecimiento de rutinas en las que el niño aprende en qué orden se producen los acontecimientos y se emiten las vocalizaciones para obtener lo deseado, de modo que puede formar esquemas anticipatorios de acciones y palabras, aprende a inferir intenciones (Aguado, 1995: 32).

La rutinización de las actividades logra que el niño aprenda en qué momento van a surgir y de qué manera se van a desarrollar. Esto genera que el niño anticipe las acciones y solicite que aparezcan. Además, conforme el niño se desarrolla, puede descomponer las rutinas y combinarlas, que es una actividad similar a la de descomponer y componer el flujo del lenguaje (Bruner, 1984).

Las actividades sistemáticas que se presentan en los formatos están dirigidas a un objetivo y se utilizan distintos medios para conseguirlo. El objetivo no siempre es el mismo para ambos participantes; cada uno puede tener fines distintos e intentará hacer que el otro lo siga, hasta que el objetivo se logre. En este aspecto, el adulto también tiene una participación fundamental, puesto que ayuda al niño a focalizar en su objetivo y a que afine sus medios para conseguirlo. La *sistematicidad*, a su vez, se relaciona con el carácter restrictivo de los formatos. Éstos, normalmente, surgen en un contexto conocido, en el aquí y en el ahora, es decir, con límites más o menos claros, compartidos por ambos interlocutores (Bruner, 1984).

El hecho de que la interacción sea restrictiva a contextos conocidos por ambos interlocutores hace que el bebé interprete fácilmente el referente del que se habla y lo

que ocurre en la interacción. Además, la ambigüedad del referente, se reduce por la poca distancia con la que se establece la interacción y la frecuencia con la que se habla de las cosas que están en primer plano (Serra *et al.*, 2000).

Otro aspecto singular en los formatos es que la relación entre los participantes es asimétrica. El adulto tiene mayor consciencia que el niño de la actividad que se ejecuta. Por tanto, el adulto dirige la interacción pero, gradualmente, permite que el niño tome iniciativa y responsabilidad (Bruner, 1984).

La acción del adulto como modelo y guía de la interacción en el formato es primordial, ya que el adulto conoce las capacidades y limitaciones del niño, esto le permite realizar *andamiaje*, término utilizado por Bruner (1984) que sigue el concepto de Vygotsky (1964) de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). La Zona de Desarrollo Próximo se refiere a lo que puede llegar a lograr el infante, juntando las capacidades que tiene con la ayuda que le otorga el adulto para ir más allá de lo que sabe. De esta manera, como refiere Vygotsky: “Lo que el niño puede hacer en cooperación mañana podrá hacerlo sólo” (Vygotsky, 1964: 143).

Igualmente, opera el *andamiaje* al que alude Bruner (1984): el adulto en la interacción con el infante lo incita a realizar una actividad que exige su esfuerzo, que está por encima de sus capacidades, al mismo tiempo, le proporciona ayuda para que la complejidad de la actividad sea resuelta más fácilmente.

Otro rasgo fundamental en los formatos consiste en la atribución de intenciones. El adulto desde un principio otorga intencionalidad a todo lo que hace el niño, lo visualiza como ser intencional. Cada movimiento, gesto o actitud constituye, para el adulto, un signo de intencionalidad que debe ser interpretado. Bruner (1984) explica la atribución de intencionalidad de la siguiente manera:

La madre actúa como si el niño tuviera intenciones en su mente, como si intentara desplegar medios para llevarlas a cabo, como si intentara corregir los errores, como si en su cabeza estuviera la idea de la tarea acabada, pero no tuviera la capacidad suficiente para coordinar todo esto de manera que quedasen satisfechas sus propias exigencias y las de su madre (Bruner, 1984: 106)

Por consiguiente, antes de que los niños se den cuenta de sus propias intenciones o las expresen de forma clara, el adulto les otorga sentido. La atribución de

intencionalidad ha sido considerada una de las principales actitudes del adulto que repercuten en la adquisición del lenguaje, pues la conducta del adulto proporciona al bebé el acceso a los significados vigentes en su entorno social (Bruner, 1984; Tomasello, 1999; Serra *et al.*, 2000).

En la medida en que el adulto interpreta los rudimentos comunicativos de acuerdo con la cultura de su entorno, convierte progresivamente, la actividad y las respuestas naturales del bebé en culturales. Los bebés se dan cuenta, paulatinamente que entre las personas se transmiten intenciones. Si no fuese así, no habría lugar para un sistema lingüístico, ya que el lenguaje transmite interpretaciones de intencionalidad y a la vez significados (Serra *et al.*, 2000:36).

Por otra parte, las actividades que se realizan en los formatos necesitan de la atención de los dos participantes. En los primeros meses, esta atención se manifiesta en sostener y seguir la mirada del adulto. Posteriormente, a los seis meses, el infante se centra en las personas o en los objetos de forma separada y, sólo hasta los nueve meses, puede compartir un objeto o evento con el adulto (Vila Mendirburu, 1998).

Ahora bien, se debe subrayar que los formatos se vuelven más complejos conforme lo va exigiendo el desarrollo del infante y las necesidades de los interlocutores (Bruner, 1984). Se ha observado que los adultos cercanos al niño van efectuando cambios en los formatos para adaptarse a sus nuevas capacidades, sobre todo, en lo que respecta a los formatos de atención conjunta⁴ (Serra *et al.*, 2000). Uno de los cambios más notables es la transformación de los formatos de interacción diádica a triádica, que se presentará más adelante. Asimismo, los formatos tienen la capacidad de integrarse a otros formatos más generales, de manera que se complejiza la interacción (Bruner, 1984).

Con base en los rasgos particulares de los formatos se distingue la importancia de esta forma de interactuar para aprender cuestiones discursivas como la intencionalidad, la referencia deíctica y la presuposición.

El aprendizaje de la intencionalidad se genera a través de formatos ya que, como se ha mencionado, en los formatos existe una meta o intención que será conseguida a través de diversos medios. Gracias a que la interacción por formatos es cíclica, repetida

⁴ Véase apartado 1.2.1.

y restrictiva, el niño puede distinguir más fácilmente las intenciones del adulto y reconocer, al mismo tiempo, los medios más apropiados para llevar a cabo sus propios deseos. Esto es importante porque la comunicación lingüística involucra una intención comunicativa. En todo lo que se dice, está implícito algún propósito (Grice, 1975). El hablante produce un enunciado o una palabra con un propósito que el interlocutor debe identificar. Como menciona Bruner (1984): “El lenguaje no es un mero cálculo de oraciones ni un catálogo de significados, sino un medio de relacionarse con otros seres humanos, en un mundo social con la intención de hacer algo” (Bruner, 1984: 191).

De la misma forma, el carácter restrictivo y sistemático de los formatos permite que el niño realice presuposiciones de lo que va a ocurrir, a través de los conocimientos que comparte con el adulto. Esto es importante para la comunicación lingüística, ya que en ésta:

Todo hablante, al emitir un mensaje, presupone como verdaderas y aceptables informaciones que no aparecen de hecho en la manifestación lineal, pero cuya presencia es imprescindible para que el mensaje sea recibido con éxito “(Álvarez y Ginoria, 1966: 29).

Las presuposiciones en el lenguaje pueden ser de dos tipos: presuposiciones pragmáticas, la información que los hablantes deducen del contexto; y las presuposiciones psicológicas, que se usan para comentar algo acerca de una información que está asumida, es decir, la información implícita compartida (tópico) (Bates 1976). La constitución de los formatos contribuye a que el niño realice con más facilidad ambas presuposiciones.

En cuanto a las presuposiciones pragmáticas, gracias a que los formatos se realizan en contextos compartidos, el niño acude al contexto para identificar de qué se está hablando e identifica las referencias deícticas que, al no tener un significado fijo, necesitan de la lectura del contexto para ser entendidas. En el lenguaje hay “expresiones que remiten al contexto comunicativo (a él deben su interpretación), p. ej: hablante, oyente, momento de la manifestación, lugar, etc. Esto significa que estas expresiones tienen cada vez un referente distinto según el contexto (cambiante)” (Van Dick, 1983: 93). Algunas de estas referencias deícticas son yo, tú, aquí, ahora, aquello

mañana, los tiempos verbales, etc. La constitución de los formatos de atención conjunta permite que el niño identifique fácilmente el referente de estas expresiones.

Las características de los formatos, a su vez, contribuyen a que el niño identifique los factores nuevos con más facilidad y reconozca los aspectos que comparte con el interlocutor.

Necesariamente entre los interlocutores tiene que haber una información compartida, aunque sólo sea parcialmente compartida; tiene que existir entre ellos una serie de supuestos sobre el mundo y un contexto común como condición para comprenderse mutuamente (Gavilán, 2008: 241).

En la comunicación lingüística, una secuencia de oraciones sucesivas, típicamente, presenta un elemento nuevo, las oraciones están vinculadas pero no son idénticas, tienen un elemento compartido e información relacionada que ambos interlocutores comparten, esto se presenta a través de la estructura tópico/comentario (Van Dick, 1983); el tópico es el conocimiento que se comparte y el comentario la información nueva. En los formatos, el niño puede identificar y diferenciar la información nueva de la vieja porque las actividades son sistemáticas, repetidas y restrictivas a contextos conocidos. Así, el niño puede reconocer los elementos compartidos y los nuevos de forma sencilla.

En síntesis, la estructura de la interacción por formatos permite que el niño se acostumbre a la forma en la que se establece la comunicación, ya que este tipo de interacción contiene: un contexto compartido, intenciones y los medios a través de los cuales se pueden cumplir, la producción de efectos, los cambios de perspectiva, el cambio de roles y las convenciones sociales que permiten que se lleve a cabo un acto comunicativo eficazmente (Tomasello, 1999). Las reglas del formato familiarizan al infante en cuestiones discursivas básicas para la comunicación como el cambio de turnos, la manifestación y materialización de intenciones, las referencias deícticas, la división tópico/comentario y la presuposición.

Por añadidura, los formatos habitúan al niño en la participación de los actos de habla, término formulado inicialmente por Austin (1962) y retomado por Searle (1969). Estos autores consideran al acto de habla como unidad mínima y básica de la comunicación

lingüística. Los actos de habla, de manera similar a los formatos, están regidos por reglas propias. Como menciona Searle: “El lenguaje es una conducta intencional gobernada por reglas” (Searle, 1969: 25). Por tanto, la interacción en formatos, también estructurada por reglas, ayuda a que los niños tengan una aproximación temprana a cuestiones discursivas que posteriormente utilizarán cuando tengan los medios lingüísticos necesarios y efectúen actos de habla prototípicos.

1.1.3 Desarrollo de los Actos de habla⁵.

Austin (1962) distingue tres elementos fundamentales que conforman los actos de habla: el carácter locutivo que se refiere a la forma en la que se expresa una oración con un sentido y una referencia; ilocutivo en el que se manifiesta una función, intención o fuerza (p. ej. informar, preguntar, ordenar o advertir); y perlocutivo, el efecto que se crea en el interlocutor.

Desde el punto de vista de la psicolingüística, se considera que estos tres componentes aparecen de forma gradual en el desarrollo del niño. Bates (1976) señala que los actos locutivos son construcciones de preposiciones con sonido; por tanto, es el último elemento que surge en los niños pues requiere del habla verbal. Por otra parte, los actos ilocutivos son actos convencionales y sociales que comparten y reconocen el hablante y el escucha. Este tipo de actos requiere el uso de una señal con una intención comunicativa convencional, que tenga una función social reconocida; en consecuencia, los gestos pueden considerarse actos ilocutivos. En tanto que los actos perlocutivos crean efectos en el escucha que pueden o no ser intencionales, entonces el llanto de los primeros meses puede considerarse perlocutivo.

Parece ser, como lo sugiere Bruner (1991), que “el aprendizaje de los actos de habla puede ser más fácil y menos misterioso que el aprendizaje de la sintaxis como de la semántica” (Bruner, 1991:40), ya que es posible percibir el desarrollo de las partes constitutivas del acto de habla. Así pues, se consideran tres etapas evolutivas en el

⁵ La psicolingüística ha realizado una adaptación de la teoría de los actos de habla propuesta por Austin (1962) y Searle (1969) para explicar la forma en la que los niños se acercan a la realización de un acto de habla prototípico. El infante sólo participa estrictamente en un acto de habla cuando ha adquirido los símbolos lingüísticos.

desarrollo de la intencionalidad y en la aproximación a realizar un acto de habla prototípico (Bates 1975 *apud* Hoff-GINSBERG, 1997).

La primera etapa es la perlocutiva, que se presenta desde el nacimiento hasta aproximadamente los nueve o diez meses. Esta etapa se caracteriza porque los comportamientos del bebé producen efectos en el interlocutor sin que, necesariamente, el lactante tenga la intención de producirlos (Bates 1975 *apud* Hoff-GINSBERG, 1997). La atribución temprana de intenciones es importante debido a que, mediante la interpretación de las acciones del bebé, el adulto responde y se relaciona con él.

Posteriormente, de los nueve a los doce meses, es el momento de la intención real (Clemente, 1999), el de los actos ilocutivos. En esta etapa, el niño se da cuenta de que puede utilizar su comportamiento para comunicarse y que puede obtener ayuda del adulto para conseguir sus objetivos. Gracias a que la convivencia está regulada por formatos que, como se ha dicho, son esquemas sistemáticos, el adulto próximo y el bebé van ritualizando sus acciones y transforman sus señales en signos, aunque todavía no son lingüísticos, ya que primero se dan mediante la gestualidad. En esta etapa la interacción social se enriquece, puesto que el niño empieza a considerar al adulto y a sí mismo como agente intencional y causal.

Los medios que utiliza el infante para comunicar sus intenciones, antes de usar signos lingüísticos, son las vocalizaciones y los gestos, a través de ellos, el infante realiza conductas con fuerza ilocutiva. En un primer momento se trata de comportamientos protoimperativos (pedir algo) y protodeclarativos (mostrar o hacer referencia a algo) (Bates, 1976).

Por su parte, Bruner (1991) menciona que antes de que el niño domine el lenguaje formal puede expresar funciones como indicar, etiquetar, pedir y despistar. Mientras que Halliday (1978) clasifica las funciones comunicativas de las acciones del infante en: función instrumental para satisfacer necesidades materiales; la función regulativa para regular el comportamiento de los demás; la función interactiva para involucrar a otras personas; y la función personal para identificar y manifestar el yo.

En lo que respecta a la tercera etapa, la de los actos locutivos, la intención se manifiesta a través del lenguaje; sin embargo, al principio se alterna con la segunda

etapa, es decir, algunas palabras se combinan con los gestos (Clemente, 1999). El paso al acto locutivo o al acto de habla propiamente dicho, que incluye los tres elementos (locutivo, ilocutivo y perlocutivo), se da de manera gradual; el niño se va acercando a medios más convencionales hasta llegar al uso de símbolos lingüísticos (Bates 1975 *apud* Hoff-GINSBERG, 1997). En la tabla 1, se muestra de manera sintetizada el desarrollo de los constituyentes del acto de habla en relación con la edad del niño, pero esto no quiere decir que una fase supla a la otra, sino que se van sumando.

Tabla 1. Desarrollo de los actos de habla		
FASE	EDAD	COMPORTAMIENTO
Perlocutiva	Desde el nacimiento a los 10 meses	Los comportamientos tienen efectos pero no se producen con intención comunicativa
Ilocutiva	De 10 a 12 meses	Los comportamientos tienen intención comunicativa pero no se usa el lenguaje formal
Locutiva	De 12 a + meses	Comportamientos comunicativos intencionales y con forma adulta

*Fuente: Hoff-GINSBERG (1997).

Con base en los datos de la tabla precedente y la información anterior, se observa que, desde los primeros meses de vida, el niño está involucrado en contextos sociales intencionales, ya que, aunque el bebé no reconozca intenciones en sus primeros meses de vida, los demás seres humanos que lo rodean, desde el inicio, lo consideran un ser intencional. Más adelante, los infantes son capaces de transmitir intenciones a partir de gestos o vocalizaciones y finalmente, cuando adquieren los símbolos lingüísticos, pueden participar en un acto de habla prototípico que involucra: el carácter locutivo; ilocutivo y perlocutivo.

Finalmente, se necesita insistir en que las nuevas necesidades del desarrollo van reorganizando la constitución de los formatos.

Con el tiempo y con una abstracción creciente, los formatos llegan a ser como fiestas móviles. Ya no están atados a montajes específicos (...) Cuando alcanzan esta forma más evolucionada, pueden ser correctamente llamados actos de habla en el sentido austiniano (Bruner, 1983:119).

Uno de los cambios más sobresalientes en la estructura de los formatos se efectúa cuando la interacción se transforma en triádica, como se verá en el apartado siguiente.

1.2 TRANSFORMACIÓN DE LA INTERACCIÓN DIÁDICA EN TRIÁDICA.

Al inicio de este capítulo se presentó la forma en la que adulto y bebé se relacionan. Antes de los nueve meses, los participantes de la diada establecen protoconversaciones. El adulto adecua su acciones y trata de involucrar al infante, haciendo pausas y preguntas como si se tratara de un verdadero diálogo; no obstante, no se percibe una respuesta intencional clara por parte del infante.

Otra característica de estas protoconversaciones es que el bebé no es capaz de hacer referencia a algún objeto o situación externa. En los primeros meses de vida, el infante sólo se centra en los objetos o en las personas, no se observa que involucre objetos cuando se relaciona con personas o que incorpore a las personas cuando manipula un objeto. Entonces, aunque el bebé tiene comportamientos sociales desde los primeros meses de vida, alrededor de los nueve meses su comportamiento como ser social se complejiza e incrementa. La razón de este cambio se debe a la conjunción de una serie de cambios cognitivos y sociales experimentados por el infante. Tomasello (1999) nombra a este periodo “Revolución de los nueve meses”. La característica principal de esta “Revolución” es la transformación de la interacción diádica (adulto/bebé) en interacción triádica (adulto/bebé/objeto⁶).

En la transformación de la interacción diádica en triádica se fusionan el mundo de los objetos y el mundo de las personas. En la interacción triádica, los niños “incluyen la coordinación de sus interacciones con los objetos y las personas, lo que da por resultado un triángulo referencial constituido por el niño, el adulto y el objeto o acontecimiento que concita su atención” (Tomasello, 1999: 84).

Este cambio suscita una interacción distinta entre el adulto y el bebé. A partir de los nueve meses, el niño involucra al adulto en la manipulación de objetos. “Ahora el sujeto es capaz de interrumpir actos complejos de objeto o de persona para insertar en ellos

⁶ Se debe recordar que la interacción triádica se ha desglosado en adulto/bebé/objeto, no obstante, el objeto puede ser también un evento, persona o cualquier entidad externa. En este caso, bebé se refiere a un niño mayor de nueve meses.

esquemas del otro repertorio (esquemas de objeto en los actos complejos de persona y esquemas de persona en los actos complejos de objetos)” (Riviére, 1983:17).

Ahora bien, cabe señalar que se habla de objeto porque, antes de esta etapa, los infantes separaban el mundo de los objetos y el mundo de las personas; a partir de la revolución de los nueve meses son capaces de combinarlos. No obstante, el cambio de interacción diádica en triádica no sólo supone involucrar a un objeto inanimado en la interacción con personas. La diferencia de esta nueva forma de interacción es que: a) el niño tiene la capacidad de establecer atención conjunta en una tercera entidad que puede ser un objeto, una situación o, incluso, una tercera persona; y b) el infante se hace consciente de que otro puede modificar la situación y colaborar con él para alcanzar sus propósitos (Serra *et al.*, 2000). Por tanto, la serie de cambios en las habilidades cognitivo-sociales que componen la aparición de la interacción triádica incluye: atención conjunta y comprensión de los demás como seres intencionales (Tomasello, 1999).

1.2.1 Atención conjunta.

El término de atención conjunta se ha utilizado para referirse a la capacidad que adquiere el bebé de compartir su atención con alguien más de manera consciente en una tercera entidad. Alrededor de los nueve meses, se tienen los elementos necesarios para hablar de atención conjunta. Aproximadamente a esta edad, los infantes siguen la mirada del adulto observando lo que ellos ven; tienen dedicación conjunta, es decir, comparten la atención por un periodo prolongado en un tercer elemento; e imitan lo que hacen los adultos con los objetos (Tomasello, 1999).

Las conductas de atención conjunta tienen dos componentes: el seguimiento atencional y el contacto atencional. “Aunque en la comunicación referencial los dos tienden a ocurrir juntos, el seguimiento atencional puede darse sin contacto atencional” (Gómez, 2004: 277). El seguimiento atencional implica únicamente seguir la mirada del otro sin que el otro se dé cuenta de que se está compartiendo la atención en lo mismo; mientras que el contacto atencional implica que los participantes de la interacción sepan que están compartiendo la atención.

Una forma frecuente de constatar que se está compartiendo la atención es establecer contacto visual. Incluso, puede decirse que el contacto atencional se caracteriza por el contacto visual entre los participantes de la interacción; no obstante, es necesario señalar que el contacto atencional no está limitado a la señal visual, sino que puede establecerse con otro tipo de conductas en las que se distinga que los participantes comparten la atención y verifican que el otro participante también la está compartiendo (Gómez, 2004). En el caso de los humanos con desarrollo normal, típicamente, se utiliza el contacto visual para constatar que se comparte la atención.

Asimismo, Gómez (2004) apunta que, evolutivamente, el contacto visual es un estímulo importante porque es señal de que un predador está poniendo su atención en uno. Este investigador también revisa las pruebas que le han hecho a chimpancés para comprobar si son capaces de identificar lo que el otro puede ver y con base en el análisis de los resultados obtenidos en estas pruebas, concluye que:

Los chimpancés entienden si alguien está o no mirándoles de la misma manera que comprenden si alguien está o no mirando a un objeto pero no entienden que lo que subyace a la dirección de la mirada es el componente mental de atención, y en el caso de la mirada mutua, el componente de contacto atencional que es fundamental para la comunicación (Gómez, 2004: 289).

Una hipótesis de por qué los chimpancés no comprenden el papel de la atención en la interacción es que la forma de interactuar entre chimpancés es más competitiva que cooperativa; mientras que las interacciones entre humanos se caracterizan por ser cooperativas. Los chimpancés que tienen más contacto con humanos demuestran mayor habilidad para distinguir el papel que tiene establecer atención conjunta. Incluso, se ha observado que algunos primates en interacción con humanos antes de realizar peticiones se aseguran de tener la atención del humano (Gómez, 2004).

En el caso de los niños, los componentes de la atención conjunta (contacto atencional y seguimiento atencional) atraviesan tres etapas: de los 9 a los 12 meses se comparte la atención, es decir, hay contacto atencional; de los 11 a los 14 meses hay seguimiento de la mirada; y de los 13 a los 15 meses están presentes el contacto intencional y el seguimiento de la mirada; según el estudio realizado por Carpenter, Tomasello y Nagell (1998), que consistió en evaluar a 24 niños en un rango de edad de los 9 a los 15 meses en distintas tareas de atención conjunta.

Los resultados del estudio de Carpenter, Tomasello y Nagell (1998) mostraron que de los 9 meses a los 12 meses, la interacción atencional se centra en comprobar que se comparte la atención, existe dedicación conjunta de ambos interlocutores y la actividad que se realiza es la de mostrar un objeto; de los 11 a los 14 meses, la interacción incluye el seguimiento de la mirada a un punto para que se comparta la atención; y de los 13 a los 15 meses, se dirige la atención con señalamientos declarativos o imperativos.

Además, este estudio muestra que el número de episodios de atención conjunta y la duración de estos episodios se incrementa significativamente con la edad. A partir de los datos arrojados en esta investigación, se puede ver que la atención conjunta surge aproximadamente a los 9 meses pero en el transcurso del desarrollo del niño se vuelve más compleja, hay más episodios de atención conjunta y cada vez tienen mayor duración.

De manera que los elementos básicos para que sea posible hablar de atención conjunta en las interacciones adulto/niño son: que el establecimiento de contacto sostenido cara a cara entre adulto y niño se dé por un tiempo prolongado; asimismo, esta interacción deberá incluir cambios de turnos para poder observar la participación de ambos interlocutores. Otro factor importante que caracteriza una escena de atención conjunta es que se coloquen objetos como centro de atención entre el adulto y el niño. De manera que el bebé y el adulto observen el objeto, al mismo tiempo que intercambian miradas para verificar que se está compartiendo la atención. Ejemplos típicos de atención conjunta son la lectura de libros, la manipulación de objetos y los juegos simbólicos (Bruner, 1984).

Así pues, la composición de la atención conjunta crea un formato con una estructura distinta a la de los formatos que no incluyen la coordinación de tres elementos. En este nuevo formato, se observa una participación más activa por parte del infante, mayor interés de involucrar al adulto en sus actividades y se distingue la negociación de intenciones.

Para comprender más claramente el término de atención conjunta es necesario señalar en qué difiere este tipo de atención con la atención natural. La diferencia radica

en que la atención conjunta necesita un análisis del contexto y del contenido de las acciones que hace el interlocutor. Además, en este tipo especial de atención, se manifiestan intenciones, es decir, las acciones que se hacen tienen un objetivo y se buscan los medios necesarios para conseguirlo. Este modo distinto de compartir la atención transforma la interacción física natural en interacción simbólica y social (Serra *et al.*, 2000).

Por tanto, se debe resaltar que una propiedad muy importante que hace diferente la atención natural de la atención conjunta es la intencionalidad. En los formatos de atención conjunta subyace la misma idea que plantea Searle (1969), quien distingue la contemplación de un objeto comunicativo de la contemplación “natural”:

Quando yo considero un ruido o una marca sobre un papel como una instancia de comunicación lingüística, como un mensaje, una de las cosas que debo suponer es que el ruido o la marca fueron producidos por un ser o unos seres más o menos semejantes a mí mismo y que fueron producidos con ciertas clases de intenciones (Searle, 1969: 26)

Las suposiciones de las que habla Searle (1969) son también necesarias para tener un periodo de atención conjunta, ya que en estos formatos, se manifiesta la negociación de intenciones. El niño empieza a considerar al adulto como un ente intencional y causal con el que puede establecer comunicación.

En síntesis, las características principales de la atención conjunta son: la atención que se comparte no sólo está centrada en el objeto, sino que también se comparte la atención con el contexto y las acciones del otro interlocutor; lo que se realiza está ligado al contexto; el periodo en el que se comparte la atención es prolongado; los interlocutores están conscientes de que están compartiendo la atención en un objeto o acontecimiento; se discrimina entre los estímulos que son importantes en la escena de atención conjunta y los estímulos que no deben ser considerados para la actividad que se realiza; el bebé es capaz de observar la escena de manera global, es decir, desde el exterior, como observador de lo que él y el adulto hacen, de manera que puede distinguir el rol de cada uno y la manera cómo se intercambian; la presencia de acciones intencionales; y la conciencia de intencionalidad (Tomasello, 1999).

Una vez presentadas las características de la atención conjunta, conviene seguir con la explicación de la emergencia de la intencionalidad para completar la descripción de la interacción triádica.

1.2.2 Intencionalidad.

Piaget (1936) define la intencionalidad como “la conciencia del deseo, o de la dirección del acto siendo esta misma conciencia función del número de acciones intermedias necesitadas por el acto principal” (Piaget, 1936: 146). En el mismo orden de ideas, Bruner (1984) reconoce un acto intencional en las acciones en las que:

El individuo actúa de forma persistente para alcanzar un estado final, elige entre medios y/o caminos alternativos para alcanzarlos, insiste en desplegar medios y corrige los medios desplegados para aproximarse más al estado final, y por último da por terminada su actividad una vez alcanzadas determinadas características del estado final (Bruner, 1984: 101).

El momento en el que el niño es capaz de reconocerse a sí mismo y a los otros como seres intencionales se da aproximadamente a los nueve meses, según varios autores (Piaget, 1936; Bates, 1975 *apud* Hoff-Ginsberg, 1997; Bruner, 1991; Ninio y Snow, 1996; Tomasello, 1999;) A pesar de que existe consenso sobre el tiempo en el que emerge la conciencia de intencionalidad, se encuentran algunas diferencias sobre su origen.

Por un lado, hay investigadores que explican la capacidad del niño de identificar intenciones a través del innatismo. Estos consideran que el humano cuenta con un mecanismo innato que permite notar intenciones en los otros, es decir, tener “la capacidad de atribuir intenciones a otros individuos, versiones de nuestros propios deseos e intenciones, la habilidad de entender la mente de otros individuos y de ver lo que otros ven, sienten o saben” (Olarrea, 2004: 74).

Trevarthen y Silvester (1978) apoyan la existencia de una estructura innata capaz de “leer la mente de los demás” y consideran que el niño, desde una edad muy temprana, tiene idea de la subjetividad del otro. Según esta teoría, el bebé tiene la habilidad desde el nacimiento de distinguir a las personas como parte de la comunicación.

Trevarthen y Silvester (1978) argumentan que los bebés de pocos meses tienen comportamientos sociales importantes que también se encuentran en las conversaciones entre adultos: expresiones faciales, vocalizaciones, contacto visual,

imitación de gestos, llanto, risa, movimientos de brazos, labios y lengua, etc. Estos comportamientos se realizan cuando el bebé interactúa con personas; esto se interpretó como muestra de que el bebé es capaz de distinguir los contextos sociales de los no sociales. Estos comportamientos fueron observados mediante el análisis de la interacción de una madre con su hija entre las ocho y las veinte semanas de edad.

Por otra parte, existen otros autores que explican la emergencia de la intencionalidad a través de desarrollos cognitivos y sociales. Para Tomasello (1999), el niño reconoce la intencionalidad de los seres humanos con el descubrimiento de sí mismo, este autor apunta que:

Cuando actúo, dispongo de la experiencia interna de una meta y del esfuerzo que realizo para alcanzarla, como también de varias formas de propiocepción (correlacionada con la exterocepción) de mi conducta mientras actúo en procura de alcanzar una meta la cual sirve para relacionar esta con los medios conductuales. En la medida que comprendo que una entidad externa es <<como yo>> y puedo por lo tanto atribuirle un funcionamiento interno igual al mío, obtengo también un conocimiento adicional de tipo especial respecto de cómo funciona (Tomasello, 1999: 94).

Entonces, cuando el bebé realiza acciones además de percibir la situación, se percibe a sí mismo y se da cuenta de que tiene objetivos y que sus acciones pueden ser capaces de modificar el entorno en función de esos objetivos. Este primer reconocimiento de su propia intencionalidad se sintoniza con la capacidad que tiene el ser humano de identificarse con los miembros de su especie. Capacidad que se explica por medios evolutivos.

Filogenéticamente: se desarrolló la capacidad de que el ser humano se identificara con los miembros de su especie, lo que permitió comprender que tanto él como los otros miembros de su especie son seres intencionales y mentales (Tomasello, 1999: 21).

La posibilidad de identificarse con los demás seres humanos es una herencia biológica, pero esta capacidad cobra mayor importancia cuando los infantes se dan cuenta de que ellos mismos son seres intencionales, mediante la comprensión de sí mismos comprenden al otro.

En consecuencia, cuando estas dos capacidades se sincronizan (la conciencia de intencionalidad y la identificación con los miembros de la especie), el bebé es capaz de reconocer a los demás seres humanos como seres intencionales, ya que se da cuenta

de que los demás son como él y que si él es un ser intencional, los demás también deben serlo.

Tomasello (1999) ubica la sincronización de estas capacidades alrededor de los nueve meses. Esto no quiere decir que, antes de esta edad, los bebés no actúen de manera intencional, pero sólo hasta los nueve meses tienen la conciencia de la intencionalidad; la comprensión y distinción entre fines y medios. Piaget (1936), por su parte, menciona que sólo existe verdadera intencionalidad hasta el estadio cuarto del periodo sensoriomotor, cuando el infante es capaz de dissociar los medios de los fines.

Ahora bien, se debe distinguir entre las acciones intencionales y la conciencia de intencionalidad para poder entender por qué Tomasello (1999) reconoce la emergencia de la intencionalidad a los nueve meses y no antes, como ha sido mencionado por los investigadores que plantean que esta capacidad es innata.

La distinción entre acción intencional y conciencia de la intencionalidad puede explicarse aludiendo a la diferencia que existe entre los primates humanos y los primates no humanos, ya que una característica que los hace diferentes es la conciencia que tienen sobre la intencionalidad.

A pesar de que los primates son seres intencionales y causales no conciben el mundo desde esta perspectiva. En el hábitat natural de los primates, no han sido observadas, las características que son muestra de comprensión de intencionalidad: “no señalan objetos externos a otros; no sostienen objetos en alto para mostrarlos a otros; no tratan de llevar a otros a un lugar para que vean lo que hay allí; no extienden el brazo para ofrecer activamente objetos a otros individuos y no enseñan deliberadamente nuevas conductas a otros individuos” (Tomasello, 1999: 34).

Estos comportamientos tampoco se observan en los primeros meses de vida del niño, pues como se ha mencionado, al principio el bebé no tienen episodios de atención conjunta que involucren al adulto y a otro objeto a la vez. En esta primera etapa del desarrollo, el infante tiene el mismo nivel que los primates no humanos, es decir, es capaz de realizar acciones intencionales pero no tiene la conciencia de sus intenciones y los medios que lograrán que se cumplan, no distingue entre medios, fines ni causas.

Siguiendo este planteamiento, se puede cuestionar la existencia innata de la intersubjetividad planteada por Trevarthen y Silvester (1978), ya que si los bebés tienen una estructura innata, cómo se explica que no sean capaces de señalar objetos externos a otros aunque ya tengan la capacidad motriz de manipular los objetos (Tomasello, 2007).

Por tanto, parece ser que el desencuentro de estas dos teorías radica en que los comportamientos sociales, que Trevarthen y Silvester (1978) interpretaron como conciencia de intencionalidad, son acciones intencionales que realizan los bebés sin distinguir claramente entre medios y fines. Los bebés de esta edad no tienen conciencia de que sus acciones tienen una intención.

Por otra parte, también, deben distinguirse las acciones previas a la conciencia de intencionalidad que Tomasello (1999) llama *ritualizaciones ontogénicas* y Piaget (1936) *reacciones circulares secundarias*. En este tipo de acciones, el niño no identifica claramente entre medios y fines, mediante la interacción social crea una señal comunicativa por la repetición de alguna acción. El niño intenta repetir el resultado de la acción que se ha descubierto de manera azarosa, pero no separa medios y fines. Por ejemplo, la señal que hacen los niños pequeños estirando los brazos para que los adultos los levanten. Este gesto comienza como un intento de los niños de treparse en el adulto y con la repetición, se convierte en la comunicación de un deseo (Tomasello, 1999).

Con la repetición, estas acciones se convierten en una señal comunicativa que comparten los infantes con los adultos próximos y, por medio de ellas, el niño comienza a diferenciar medios de fines. Para Piaget (1936) estas acciones son parte del tercer estadio y preceden al cuatro, en el que el niño es capaz de descomponer un esquema⁷ general y distinguir entre medios y fines. A partir del estadio cuatro, las conductas se caracterizan porque: una intención precede al acto; se busca un medio que pueda subordinarse a dicho objetivo y se aplica para este fin un esquema descubierto previamente.

⁷ Un esquema es una forma de conocimiento que se construye a través de la repetición de acciones, los esquemas cuentan con una organización propia, se van transformando y se vuelven más complejos en el transcurso del desarrollo. (Serra *et al.*, 2000)

Entonces, para poder distinguir una conducta no verbal intencionada, Serra *et al.*, (2000) señalan los siguientes requisitos: el bebé alterna la mirada entre el interlocutor y el objeto mientras gesticula o vocaliza; las conductas del bebé son más consistentes y ritualizadas; los infantes esperan una respuesta del adulto y persisten en su comportamiento hasta conseguirla. Estas conductas están presentes en los formatos triádicos.

Ahora bien, es momento de recapitular el desarrollo de la conciencia de intencionalidad en el niño. Los adultos desde el principio le otorgan intencionalidad al bebé, interpretan sus acciones como intencionales; sin embargo, el niño no muestra claramente que tenga alguna intención en relación a su interlocutor. Posteriormente, los bebés realizan acciones ritualizadas, mediante interacciones sociales que se repiten, crean una señal comunicativa para producir un efecto deseado y pueden comenzar a separar los medios de los fines.

Alrededor de los nueve meses, el bebé descubre que sus comportamientos pueden usarse para comunicarse con otros y de esta forma lograr sus intenciones (Hoff-ginsberg, 1997). Una vez que el niño comprende que es un ser intencional, reconoce que los seres humanos son agentes intencionales, gracias a la capacidad de identificarse con los miembros de su especie. Por medio de vocalizaciones, gestos y miradas, se revelan intenciones o funciones que se realizan con el lenguaje; por ejemplo pedir (imperativos), mostrar o hacer referencia a algo (declarativos).

Ahora bien, hay que señalar que la intención “simple” y la intención comunicativa no son iguales. Gómez (2004) plantea el siguiente ejemplo para identificar en qué se distinguen:

Una intención simple es, pongamos por caso, cuando queremos que un camarero nos traiga una cucharilla para el café. Una intención comunicativa- la que nos guía cuando le pedimos al camarero la cuchara- implica querer que el camarero se de cuenta de que queremos una cuchara. Lo que hace esta intención tan complicada es que tenemos que ser conscientes de tres estados mentales distintos que debemos integrar en una relación donde un elemento se inserta dentro de otro (Gómez, 2004: 390).

En concordancia con este planteamiento, Bates (1976) indica que para identificar que el niño que aún no adquiere los símbolos lingüísticos tiene una intención

comunicativa se deben observar las siguientes características: 1) un contexto que indique que el niño tiene un objetivo; 2) la emisión de algún movimiento o sonido que esté acompañado de alternancia de la mirada entre el objeto y el adulto; 3) persistencia del comportamiento; y 4) una acción que indique que el niño tenía ese objetivo.

Finalmente, es importante insistir que, a partir de la revolución de los nueve meses, la interacción entre adulto y niño se encuentra más cercana a la comunicación, ya que la relación que se establece es intencionada y el lenguaje es una herramienta que permite la expresión, manifestación, negociación y obtención de las intenciones. Por medio del lenguaje es posible hacer cosas, es decir, manifestar intenciones para producir efectos en el interlocutor (Austin, 1962). Desde este enfoque,

entrar en el lenguaje es entrar en la conversación, que requiere ambos miembros de un diálogo dispuestos a interpretar una comunicación y su propósito. Aprender un lenguaje, entonces consiste en no sólo aprender la gramática de una lengua en particular, sino en aprender también a lograr los propios propósitos con el uso apropiado de esa gramática (Bruner, 1983: 40).

En síntesis, la capacidad de establecer atención conjunta y la emergencia de la intencionalidad, que transforman la interacción diádica en triádica, acercan al bebé al establecimiento de una conversación, puesto que ésta se compone de un contexto compartido, intenciones y los medios a través de los cuales se cumplen, la producción de efectos y el intercambio de roles.

Asimismo, en los formatos de atención conjunta el niño se familiariza con cuestiones discursivas y esta forma de interacción triádica facilita el desarrollo de los actos de habla. En consecuencia, esta forma particular de interacción sienta las bases para que el niño adquiera los elementos pragmáticos fundamentales en la comunicación como la intencionalidad, la deixis y la presuposición.

En consecuencia, la interacción social tiene un impacto en la adquisición por dos cuestiones importantes: a) los formatos de interacción triádica son el escenario en el que el niño distingue intenciones y se da cuenta de que puede conseguirlas con la ayuda del adulto; b) los adultos son tutores de los formatos de interacción y realizan el andamiaje para que el niño se familiarice con cuestiones discursivas y sociales.

Ahora bien, un factor importante de la interacción triádica consiste en que en este momento los niños son capaces de producir señales con intención comunicativa sobre un tercer elemento. De esta forma, la interacción se acerca más a la comunicación. En un principio la manifestación y negociación de intenciones se realiza mediante vocalizaciones y gestos; mediante estas bases, el bebé se aproxima al uso de formas convencionales y simbólicas, es decir, lingüísticas, como se verá más detalladamente en los próximos capítulos.

Capítulo II. La gestualidad

En el capítulo anterior se presentó la forma en la que adulto y bebé se relacionan y cómo esta interacción se va transformando en relación con el crecimiento del infante. Asimismo, se mencionó que en las etapas perlocutiva e ilocutiva del desarrollo de los actos de habla, los gestos son un medio de comunicación. En la etapa anterior al uso de símbolos lingüísticos, los gestos son uno de los medios más utilizados para interactuar y establecer comunicación entre adulto e infante (Bates, *et al.*, 1989; Goodwyn y Acredolo, 1993; Iverson, *et al.*, 1994; Tomasello, 2008; Muñetón y Rodrigo, 2011). Por tanto, el estudio de la gestualidad permite observar la forma en la que los niños expresan y comprenden las intenciones comunicativas, antes de que se tengan los medios lingüísticos convencionales. A continuación, se presentan los gestos que los adultos dirigen a los infantes y después se profundiza en el tipo, la función y el desarrollo de los gestos en el niño. Así, en este capítulo, se exponen las características que comparten los gestos con los símbolos lingüísticos. Mediante el análisis de las características de los gestos se considera que éstos también son lenguaje humano cooperativo⁸.

2.1 LOS GESTOS DIRIGIDOS AL INFANTE.

El estudio sobre la gestualidad que destinan los adultos a los niños es menor en comparación con la investigación referente a las modificaciones del habla adulta dirigida a niños. Algunas investigaciones sobre la interacción entre adulto/niño aluden a la gestualidad. Por ejemplo, Trevarthen y Silvester (1978) señalan que los gestos que realiza el adulto en presencia del niño funcionan como espejo; gracias a ellos, se cataloga la experiencia pues, además de que el niño puede ver en el rostro del adulto lo que él mismo hace, la mayoría de las veces estos gestos van acompañados de lenguaje que etiqueta la experiencia. Por ejemplo, cuando el niño hace un gesto de desagrado, el adulto lo imita y dice frases como “estás enojado”.

Asimismo, en el marco de la interacción adulto/niño, Rondal (1990) se refiere a la gestualidad como un contexto paraverbal de los enunciados que los adultos destinan a los niños y presenta un estudio de laboratorio en el que doce madres describen un

⁸ Las características del lenguaje humano cooperativo se presentan con mayor detalle en el 3º capítulo.

evento, un juguete y narran una historia a sus hijos, que tenían un rango de edad de 23 a 63 meses. Los gestos que hicieron estas madres fueron gestos que indican una posición (deícticos), gestos que son copias o mímicas de objetos, personas o eventos (pantomímicos) y gestos que acentúan la información verbal (semánticos)⁹. El tipo de gestos usado varía en relación a la actividad; por ejemplo, los gestos deícticos se utilizan más en la manipulación de objetos; los pantomímicos en la descripción de objetos; y los semánticos en las historias. La frecuencia de uso cambia de acuerdo a la edad del niño. El caso más notable de incremento de gestos por la edad es el de gestos enfáticos que acentúan o modulan la expresión verbal (Gutman y Turnure, 1979 *apud* Rondal, 1990). La causa de que estos gestos sean menos utilizados y que aumenten con la edad se relaciona con su carácter abstracto y con la actitud de las madres de simplificar el *input* que reciben los niños.

En efecto, los resultados del análisis del *input* gestual materno son semejantes a las descripciones que se hacen sobre el habla adulta dirigida al infante, llamada *motherese*¹⁰, que se caracteriza por ser simplificada, exagerada y con mayor claridad. Por tanto, se ha dicho que también existen gestos *motherese* (McNeil, 1992; Iverson, Capirci, Longobardi y Caselli, 1999), ya que los gestos que hacen los adultos a los niños son distintos a los gestos entre adultos. Los cuidadores realizan ajustes en su gestualidad con la intención de facilitar la interacción.

Además, la aparición temprana de los gestos en los niños puede relacionarse, también, con la insistencia o uso de los gestos del adulto cercano. Goodwyn y Acredolo (1993) realizaron un experimento en el que se entrenaba a los padres de niños de 11 meses para que funcionaran de modelo y realizaran gestos en la interacción cotidiana con sus hijos. En los resultados de esta investigación, se encontraron diferencias individuales. Los autores concluyen que estas diferencias pueden explicarse, entre otras cosas, por el esfuerzo que realizan algunos padres en modelar los gestos.

⁹ La nomenclatura de los gestos puede variar según el autor. Los gestos pantomímicos también se conocen como representativos, gestos nombre, gestos palabra, etc. Los gestos semánticos además son llamados gestos enfáticos o gestos *beats*. En este trabajo se presentan las etiquetas que utiliza cada autor pero en general se utilizan los términos: *gestos deícticos*, *gestos pantomímicos* y *gestos enfáticos*.

¹⁰ Véase capítulo 1.

Los gestos que utilizan los adultos cuando están con niños son, con mayor frecuencia, los deícticos y gestos que se usan para exponer o demostrar lo que se pide; en contraposición, los gestos enfáticos (*beats*) que sirven para remarcar el discurso son poco comunes (McNeil, 1992).

En concordancia con lo anterior, Garnica (1978) realizó un estudio a nueve díadas en interacción libre; los niños tenían de uno a tres años. En estas interacciones, se observa el uso de gestos deícticos y de gestos que modelan la acción. Garnica (1978) analizó específicamente los gestos que acompañan la petición de acción directa, en la que se intenta influenciar el comportamiento de otra persona para cumplir un objetivo. Se observan dos clases de gestos de este tipo: señalar el objeto y manipular el objeto sobre el que se hace la petición. La frecuencia de los gestos que acompañan las peticiones varía con la edad y con la respuesta del niño. Las madres de los niños de un año realizan más acciones no verbales cuando hacen una petición y la petición verbal va seguida de un modelamiento de la acción que se pide. En cambio, la madre del niño de tres años casi no realiza gestos. Así, se concluye que la actitud de la madre varía según la edad del niño para facilitarle la comprensión del mensaje verbal.

Otra investigación referente al tipo y la función de los gestos maternos fue realizada por Iverson, Capirci, Longobardi y Caselli (1999) que estudian los gestos de 12 mamás de niños italianos, en dos episodios, a los 16 meses y a los 20 meses. Los gestos usados por estas madres se clasificaron en tres tipos: deícticos, representativos y enfáticos¹¹. Los gestos deícticos obtienen significado dependiendo del contexto; en cambio, los representativos tienen referentes específicos; y los gestos enfáticos o *beats* no se refieren a objetos específicos y tampoco tienen un significado particular, pero se realizan durante el habla para dar ritmo y acento al discurso (Volterra, Caselli, Capirci y Pizzuto, 2005).

Los resultados del estudio de Iverson, Capirci, Longobardi, Caselli (1999) concuerdan con lo propuesto por McNeil (1992) sobre el predominio de gestos deícticos y el uso limitado de gestos enfáticos en las interacciones de adulto/bebé.

¹¹ En la descripción de los gestos realizados por niños se hablará con más detalle de estos tres tipos de gestos.

Asimismo, Iverson, Capirci, Longobardi y Caselli (1999) mencionan que los gestos adultos ocurren la mayoría de veces acompañados de lenguaje. Las madres realizan expresiones con combinaciones de gesto y palabra con tres funciones distintas: refuerzo, que consiste en un gesto convencional más una palabra equivalente al gesto, ambos aportan la misma información (gesto de mostrar un plátano + el plátano); desambiguadora, que se compone de un gesto deíctico más demostrativos, expresiones locativas, pronombres posesivos o expresiones que dirigen la atención, en este caso, el gesto sirve para identificar al referente (señalar una mochila de juguete y decir “mira” o señalar un juguete y decir “éste”); y la función de añadir información, el gesto indica el referente y la palabra aporta atributos al objeto (señalar el teléfono y decir “hermoso” o señalar una foto y preguntar “¿quién es éste?”).

Los resultados del estudio de Iverson, Capirci, Longobardi y Caselli (1999) apuntan que las madres, la mayoría de las veces, utilizan el gesto para reforzar el mensaje verbal; los gestos que desambiguan el mensaje son menos frecuentes y los gestos que añaden información son escasos.

Por otra parte, Volterra, Caselli, Capirci y Pizzuto (2005) plantean que, a pesar de que la madre utiliza la mayoría de los gestos para indicar el referente, los gestos también sirven para llamar la atención sobre objetos o situaciones.

En resumen, con el estudio de los gestos dirigidos a niños se puede notar, una vez más, el interés de la especie humana por interactuar con los miembros más jóvenes de su especie. Los adultos frecuentemente hacen modificaciones a su comportamiento para facilitar la convivencia social con los infantes. De este modo, se observa el *andamiaje*¹² de los adultos respecto a la gestualidad, igual que en el habla, pues además de adecuar su comportamiento a la capacidad del niño, los gestos que realiza el adulto en presencia del infante se van transformando de acuerdo al desarrollo de éste.

Después de revisar los gestos dirigidos a niños, es momento de profundizar en el tipo, la función y el desarrollo de la gestualidad en el infante.

¹² Véase capítulo 1.

2.2. LA GESTUALIDAD EN EL NIÑO.

Los gestos se van modificando en el transcurso del desarrollo del infante. Existe diferencia entre los gestos de los primeros meses de vida y la gestualidad que surge después de los nueve meses. Los primeros gestos se caracterizan por ser:

“diádicos, en el sentido de que no interviene ningún objeto externo; imperativos, en el sentido de que están relacionados con lo que el niño desea y ritualizados, no imitados por lo que son señales (procedimientos para hacer que se hagan cosas y no símbolos para compartir experiencias) (Tomasello, 1999: 114).

Ejemplos de gestos diádicos son extender los brazos para ser levantado, algunas expresiones faciales que sirven para que el adulto haga algo e, incluso, los primeros señalamientos con el dedo índice pueden ser acciones ritualizadas. El niño aún no entiende la intencionalidad del acto, ni distingue entre medios y fines, sólo hace el gesto para que se produzca un efecto (Tomasello, 1999). Por tanto, se puede situar este tipo de gestualidad en el estadio tercero sensorio-motor de las reacciones circulares secundarias limitadas a conseguir el efecto deseado (Piaget, 1936).

Ahora bien, los primeros gestos que surgen como *reacciones circulares secundarias o ritualizaciones ontogénicas* es posible que se conviertan, alrededor de los nueve meses, en gestos intencionales. Tomasello (1999) plantea la hipótesis de que los gestos de señalización se convierten en triádicos por dos medios: por ritualización o por aprendizaje imitativo. La ritualización se presenta cuando el gesto de señalar sólo se utiliza para conseguir cosas; está propiciado por imitación, cuando el niño observa que el adulto señala algo para que compartan la atención.

Antes de que surjan los gestos triádicos convencionales, que son más precisos para indicar al referente, las funciones comunicativas se expresan mediante acciones. “A diferencia de la comunicación gestual, la comunicación mediante acciones es más global y general, así como menos ritualizada” (Clemente, 1995: 136). Este tipo de acciones también pertenece a la interacción triádica, pero la diferencia radica en que las acciones son menos convencionales. Aunque normalmente son eficazmente comunicativas, necesitan más interpretación para conocer la intención comunicativa que los gestos convencionales.

Si bien las acciones comunicativas pueden ser propias de cada niño, las funciones que se expresan mediante ellas son la petición, el rechazo y la acción de mostrar. La acción de jalar al adulto hacia algún lugar es un ejemplo de acción de petición; pegar o patear es una acción de rechazo; y hacer acciones para llamar la atención del adulto tienen la función de mostrar (Clemente, 1995).

Los gestos triádicos aparecen después de los nueve meses, etapa que, como se señaló en el capítulo precedente, se caracteriza por convertir la interacción diádica (adulto/bebé) en triádica (adulto/bebé/objeto). Este tipo de gestos involucra a un objeto externo, es intencional, tiene función imperativa o declarativa y se aprende por imitación (Tomasello, 1999). Es necesario, señalar la importancia de que estos gestos se aprendan por medio de imitación, pues cuando interviene el aprendizaje imitativo: “el infante llega a entender que está utilizando una conducta comunicativa igual a la de los demás” (Tomasello, 1999: 115).

Asimismo, Bates, Thal, Fenson, Whitesell y Oakes (1989) consideran que los esquemas de gestos triádicos involucran las características siguientes: los gestos se aprenden a través de la imitación; se usan en la comunicación; se utilizan para establecer referencia externa a objetos o eventos; se emplean para referirse específicamente a individualidades o clases de objetos; se aplican con una distancia física del objeto referente; se presentan y se adquieren con un sistema convencional de símbolos y signos. Ejemplos de gestos triádicos son los gestos pantomímicos y los gestos deícticos.

Una vez planteada la clasificación general de la gestualidad infantil, es posible continuar con la presentación de la función y el desarrollo de los gestos diádicos (expresiones faciales) y de los gestos triádicos (deícticos, pantomímicos).

2.2.1 Gestos faciales.

Los primeros gestos en el desarrollo del bebé son las expresiones faciales. Uno de estos es la sonrisa que se presenta en las primeras semanas de vida. Esta manifestación gestual es al principio endógena, es decir, sólo reflejo de excitación neurológica y por descarga cerebral, sin estar relacionada con algún acontecimiento externo, ya que no se presenta cuando el lactante está alerta y con los ojos bien

abiertos. Sin embargo, no mucho tiempo después, la sonrisa se vuelve exógena y se relaciona con estímulos externos como la mirada o la voz humana (Stern, 1977).

Entre la tercera y la sexta semana, los niños empiezan a sonreír en respuesta a estímulos externos humanos (Owens, 2003). De esta manera, el desarrollo de la sonrisa va de ser una reacción refleja e interna a convertirse en algo externo y social y, con el paso del tiempo, se transforma en una herramienta para provocar respuestas en los otros. Según Bates (1976), sonreír a caras y voces humanas es un comportamiento que tiene un valor de señal para los adultos, a pesar de que los bebés no controlan estos comportamientos ni conocen su valor. No obstante, este tipo de interacciones establecen un primer lazo para la formulación declarativa: la interacción social como objetivo. El niño usa un comportamiento (acercarse, sonreír, agarrar la cara o el pelo, buscar al adulto, etc.) para obtener como objetivo al adulto.

Algo similar sucede con el gesto de desagrado, que es una secuencia de gestos que desembocan en llanto. Estos gestos se observan desde el nacimiento del niño, incluso antes que la sonrisa y, así como ésta, pasan de ser gestos reflejos a ser respuestas sociales (Stern, 1977). Cuando el niño llora, el adulto interviene porque lo interpreta como una manifestación de necesidad, entonces se establece un círculo de acción-reacción entre adulto-niño. Bates (1976) señala que este es el primer paso en el desarrollo de la petición, aunque en este momento no hay una evidencia clara de que el niño tenga control voluntario sobre el imperativo, se establece una estructura intencional que relaciona un objetivo con un medio. La estructura es la siguiente: el actor usa un medio (prensión, mirar, llorar, inclinar el cuerpo) para obtener el objetivo.

Estos gestos faciales son el principal medio de interacción en los primeros meses, puesto que el adulto interpreta el llanto y las expresiones faciales como manifestaciones del estado interno del lactante; por medio de la lectura de estas señales, el cuidador interactúa con él. Así, el llanto y la cara de desagrado se interpretan como muestra de incomodidad o insatisfacción y la sonrisa como indicador de bienestar y alegría. Siendo así, estos primeros gestos se encuentran en la fase perlocutiva¹³ del desarrollo de los actos de habla, etapa en que los adultos son los que interpretan las acciones del bebé.

¹³ Véase capítulo 1.

Los cuidadores atribuyen diversos significados a las gestos faciales del bebé basándose en el contexto sin que los niños tengan un control voluntario en la expresión de sus intenciones.

Las manifestaciones tempranas de expresiones faciales han provocado interés entre los investigadores. Stern (1977) sugiere que los gestos faciales que expresan emociones podrían ser innatos, ya que se ha observado que también los niños con deficiencia visual experimentan los mismos gestos. Por otra parte, hay investigadores que han estudiado la capacidad de los neonatos de imitar gestos faciales realizados por adultos, entre ellos Piaget (1959); Trevarthen y Silvester (1978); y Meltzoff y Moore (1983).

Piaget (1959) considera que la imitación de expresiones faciales en edad temprana es una pseudo-imitación, pues no tiene un efecto duradero y sólo se trata de un reflejo en respuesta a un excitante externo. Además, señala que esta pseudo-imitación se aprende porque es sancionada por el adulto. Esto sucede con frecuencia con la sonrisa, que siempre obtiene respuestas entusiastas por parte de los adultos. Piaget (1959) plantea que:

Podríamos comenzar a hablar de imitación si los mecanismos reflejos, sin engendrar en sí mismos ninguna imitación, provocaran algún proceso que hiciera posible la imitación en el curso de estadios sucesivos: en la medida en que el reflejo conduzca repeticiones cuya duración se extienda hasta más allá de la excitación inicial (Piaget, 1959: 21).

Por otra parte, Trevarthen y Silvester (1978) observaron, en la novena semana de vida de una niña en interacción con su madre, la imitación de gestos faciales semejantes a sonreír, sorprenderse, fruncir el ceño, movimientos de brazos y algunos movimientos usados en el habla como los movimientos de la lengua. Estas imitaciones eran realizadas en sincronía con las acciones de la madre. Además, se encontró que estos comportamientos aparecían generalmente en las interacciones cara a cara.

Como se presentó en el capítulo anterior, la capacidad infantil de realizar imitaciones de expresiones faciales junto con otros comportamientos realizados por la niña, en

presencia de los adultos, fueron interpretados por estos autores como muestra de *intersubjetividad primaria*¹⁴.

En concordancia con estos hallazgos de imitación infantil temprana, Meltzoff y Moore (1983) realizaron un estudio sobre las imitaciones de gestos como abrir la boca y sacar la lengua, en neonatos. Los resultados señalan que, desde los primeros momentos de vida, los lactantes son capaces de imitar gestos de los adultos.

Meltzoff y Moore (1983) interpretan estos resultados de imitación facial temprana y consideran que la imitación requiere un proceso más activo que mecanismos innatos o de aprendizaje de estímulo-respuesta. La propuesta es que los infantes tienen información propioceptiva/motora que les permite hacer la equivalencia entre ellos y el otro. Cuando ven los gestos en el otro, hacen la equivalencia y los producen. Entonces posiblemente, como afirma Tomasello (1999): “las imitaciones de los neonatos reflejan una tendencia no sólo a reproducir movimientos conocidos, sino, en cierto sentido identificarse con otros miembros de su especie”(Tomasello, 1999: 81).

Finalmente, quizá la teoría de Piaget (1959) y la de Meltzoff y Moore (1983) no se contrapongan totalmente, pues ellos también reconocen que la imitación del niño se va perfeccionando poco a poco. Ahora bien, es importante tomar en cuenta los resultados que arrojan los estudios sobre estas primeras imitaciones, aunque sólo sean momentáneas, pues pueden ser muestra de la capacidad humana de identificarse con los miembros de su especie.

Por último, es necesario decir que estas imitaciones también son consideradas por los adultos como conductas sociales (Owens, 2003); por consiguiente son conductas del estado perlocutivo, pues provocan un efecto en el interlocutor. Reiteradamente, observamos que el adulto atribuye significado a las acciones del bebé y de esta manera logra interactuar con él. No obstante, el infante irá aumentando su gama de gestos (gestos deícticos, gestos pantomímicos) y se observará, a través de ellos, funciones comunicativas más claras, como se verá a continuación.

¹⁴ Para ver la discusión sobre la Intersubjetividad primaria, véase capítulo 1.

2.2.2 Gestos deícticos.

Los gestos deícticos indican una orientación o posición en el espacio. Estos gestos implican interacción triádica: los interlocutores involucran a un tercer elemento con el que tienen algún propósito y en el que mantienen la atención conjunta; se alterna la mirada entre el objeto y el adulto; y, además, se distinguen porque se realizan sin necesidad de contacto físico con el referente (Bates, Thal, Fenson, Whithesell y Oakes, 1989). Los gestos deícticos se clasifican como actos ilocutivos¹⁵ ya que tienen función protodeclarativa y protoimperativa. Aunque existe consenso de que éstas son las funciones comunicativas que se presentan en los gestos deícticos infantiles (Bates, 1976; Bruner, 1983; Camaioni, 1997; Tomasello, 2008), se discuten dos aspectos: las habilidades que subyacen en el gesto deíctico y el momento en el que cada una de estas funciones emerge en el desarrollo del niño. A continuación se presentarán los principales puntos de vista al respecto.

2.2.2.1 Gestos deícticos con función protodeclarativa y protoimperativa.

Los primeros estudios de gestualidad infantil que realizó Bates (1976), basados en los planteamientos de Piaget, reconocen en los gestos deícticos las funciones protoimperativa y protodeclarativa. La emergencia de estas funciones depende del estadio 5, que se caracteriza por el entendimiento de la causalidad y el uso de nuevos medios para conseguir un fin familiar.

Bates (1976) conceptualiza los gestos deícticos que hacen los infantes como herramientas sociales. Desde esta perspectiva, los gestos protoimperativos tienen esta estructura: el adulto es una herramienta para conseguir un objetivo. Para esto, el niño debe ser capaz de formular un objeto-objetivo y seleccionar el medio adecuado de obtenerlo, y también debe ser capaz de atrapar y sostener la atención del adulto. Por otra parte, el protodeclarativo presenta la siguiente estructura: el objeto es una herramienta para conseguir la atención del adulto. En la construcción de las protodeclarativas el niño elige la interacción con el adulto como objetivo y usa al objeto como medio para obtener la atención de éste. Bates (1976) presenta estas ideas

¹⁵ Véase capítulo 1.

basándose en un estudio de tres niñas italianas entre los dos y los doce meses (Bates, Camaioni y Volterra, 1973 *apud* Bates, 1976).

Para Bates (1976) no existen diferencias estructurales entre el protoimperativo y el protodeclarativo, pues ambas se basan en el entendimiento de la causalidad y en el uso de herramientas nuevas para fines familiares. Por lo tanto, para Bates (1976) no existen razones estructurales para que los niños utilicen primero los protoimperativos y después los protodeclarativos. Según esta autora, la emergencia de uno u otro depende de características individuales. Existen algunos niños que son más utilitarios y por tanto emplean su capacidad simbólica para referirse a cosas que quieren; mientras que hay otros niños que se orientan más a las interacciones sociales. No obstante, hay que aclarar que desde este punto de vista, los gestos con función protodeclarativa y protoimperativa no son representaciones simbólicas sino medios para producir efectos. Por esta razón, los gestos sólo necesitan el desarrollo de la estadio 5; mientras que los símbolos lingüísticos necesitan el desarrollo cognitivo de la estadio 6 que incluye la capacidad de representación simbólica (Bates, 1976).

El problema de esta perspectiva es que no marca una distinción importante entre las herramientas físicas (objetos) y las herramientas sociales (los humanos). Al ser una propuesta basada en los planteamientos de Piaget, se describe al niño como un individuo solitario que logra obtener sus fines gracias a su desarrollo cognitivo natural.

Además, existe evidencia experimental de que el desarrollo cognitivo en aislado no tiene un impacto directo en la comunicación intencional. Sarriá y Riviére (1991) realizaron un estudio a 16 sujetos en tres momentos, a los 8, 10 y 12 meses. En este estudio se evaluó el desarrollo sensoriomotor y las conductas comunicativas intencionadas. Los resultados no mostraron una correlación significativa entre las escalas cognitivas y las funciones y conductas comunicativas. A partir de estos resultados, estos autores plantean la hipótesis de la existencia de una “diferenciación de los dominios social-comunicativo y físico en el periodo de aparición de la intención comunicativa” (Sarriá y Riviére, 1991: 50). Por tanto, parece ser que el desarrollo cognitivo por sí solo no es suficiente para explicar la emergencia de conductas con intenciones comunicativas; es necesario distinguir también el factor social.

Además, existe evidencia experimental de que cuando los niños señalan con función protodeclarativa no sólo usan el objeto para obtener la atención del adulto, como se indica en el planteamiento de Bates (1976), sino que están interesados en compartir el objeto y la emoción con el adulto.

Liszkowski, Carpenter, Henning, Striano y Tomasello (2004) manipularon la respuesta de los adultos ante el señalamiento infantil. Las respuesta del adulto tenía cuatro variantes: que el adulto se emocionara sin mirar al objeto con la hipótesis de que el niño sólo desea la atención del adulto hacia él mismo; que el adulto sólo mirara al objeto, con la hipótesis de que el niño sólo desea que ponga atención en el objeto; que el adulto ignorara el señalamiento, con la hipótesis de que el niño señala para él mismo; y que alternara la mirada entre el niño y el objeto, con la hipótesis de que el niño quiere compartir con el adulto tanto el objeto como la emoción por el objeto.

Los resultados de este estudio mostraron que cuando el adulto ignora el señalamiento, los niños no están satisfechos con la respuesta; cuando los adultos sólo ven el objeto, los niños se muestran desconcertados y ven la cara del adulto; cuando el adulto ve sólo la cara de los niños, tampoco se muestran satisfechos pero les agrada la respuesta emocional del adulto y prolongan el señalamiento; mientras que los niños continúan con la interacción y se muestran satisfechos si el adulto alterna la mirada entre el objeto y ellos.

Por otra parte, Bruner (1983) retoma la propuesta de Vygotsky (1964) de la Zona de desarrollo próximo¹⁶ y, a diferencia de Bates (1976), resalta que para que el niño desarrolle la capacidad de declarar y pedir, además del desarrollo cognitivo del infante, se necesita la interacción social en formatos de atención conjunta¹⁷. Bruner (1984) indica que el desarrollo de estas funciones depende, en gran medida, del papel activo del adulto. El adulto, que conoce las convenciones sociales y los medios apropiados para hacer referencia y pedir en una cultura determinada, guía al infante para que haga más convencionales y “apropiadas” sus intenciones. Bruner (1983) enfatiza en que el

¹⁶ Véase capítulo 1.

¹⁷ Véase capítulo 1.

niño debe además aprender las condiciones “apropiadas” para pedir y hacer referencia¹⁸:

Condición preparatoria (que establece una base apropiada para el enunciado); una condición esencial (que encuentra las condiciones lógicas para realizar un acto de habla, como por ejemplo, estar desinformado para pedir información relacionada con el asunto); y una condición de sinceridad (que desea tener la información que se está pidiendo). Pero también tienen que cumplirse las condiciones de asociación: respetar la asociación, o relación entre el que habla y el que escucha, tal como pedir en lugar de exigir, cuando el interlocutor no está obligado (Bruner, 1983: 40).

Otro aspecto que distingue la propuesta de Bruner (1983) de la Bates (1976) es que Bruner identifica diferentes tipos de imperativos: petición de objeto, petición de acción y petición de apoyo, los dos últimos son peticiones en las que se observa que el niño considera al adulto como un agente atencional e intencional y no como una herramienta. Asimismo, se distingue la diferencia entre estas perspectivas porque Bruner (1983) critica los modelos que consideran al niño como “viajando en solitario” y menciona que: “el modelo <<solitario>> del aprendizaje social, por muy útil que sea para forzarnos a buscar estructuras y procesos internos no es suficiente” (Bruner, 1983: 184). En síntesis, para Bruner (1983) la forma en la que el niño se acerca al modo convencional de hacer peticiones y referencias se da a través del Dispositivo de Sistema de Apoyo para la Adquisición del Lenguaje (SAAL), es decir, el apoyo que proporciona el adulto en los formatos de atención conjunta¹⁹.

Asimismo, Tomasello, Carpenter y Liszkowski (2007) y Tomasello (2008) no concuerdan con el planteamiento de Bates (1976). Para estos autores, los infantes que realizan gestos deícticos ven al adulto como un agente intencional con estados atencionales y mentales propios, no como una herramienta. Desde este punto de vista, la emergencia de los gestos comunicativos y los símbolos lingüísticos dependen de las mismas intenciones comunicativas (compartir, informar, pedir), bases interactivas (interacción social en formatos) y bases cognitivo-sociales (intencionalidad conjunta, atención conjunta, imitación con inversión de roles. En esta perspectiva, la estructura del gesto deíctico desde el punto de vista del emisor sería “yo quiero que tú atiendas a

¹⁸ Estos planteamientos se basan en Searle (1969).

¹⁹ Véase capítulo 1.

x por alguna razón relevante para nuestra experiencia compartida” y para el receptor “él intenta que yo atienda a x por alguna razón relevante para nuestra experiencia compartida^{20,21}. En contra de este modelo complejo, otros autores argumentan que el gesto infantil se desarrolla a través de condicionamiento asociativo, pues los primates no humanos y los autistas pueden aprender el gesto de esta forma (Elgier y Mustaca, 2009).

Tomasello, Carpenter y Liszkowski (2007) y Tomasello (2008) coinciden con Bruner (1983) en que la interacción social en formatos de atención conjunta impacta en la convencionalización de las funciones protoimperativa y protodeclarativa, puesto que los gestos deícticos en sí mismos no significan nada, sólo toman significado en contexto. Por tanto, para que el niño produzca y comprenda de manera correcta los gestos deícticos es necesario que esté involucrado y familiarizado en un formato de atención conjunta en el que hay intenciones; se despliegan medios para conseguir los objetivos deseados; hay experiencias compartidas para reconocer lo sobresaliente de la situación e identificar el conocimiento compartido.

También, Tomasello (2008) difiere con Bates (1976) en que las funciones protodeclarativa y protoimperativa de los gestos deícticos infantiles presentan matices. Tomasello (2008) considera que este tipo de gestos expresan las siguientes funciones: declarativas como expresivas, declarativa como informativa y los imperativos, que son un continuo que va de imperativos más individuales a imperativos más cooperativos. En este punto de vista, no se considera que alguna de las funciones surja antes que la otra.

En las declarativas como expresivas, el niño quiere compartir con el adulto la emoción que le causó algún objeto o evento. Tomasello, Carpenter y Liszkowski (2007) critican el planteamiento de los primeros estudios de gestos infantiles que señalaban que los gestos declarativos infantiles tenían valor de verdad y que eran análogos a la oración “el gato está en la estera” (Bates, Camaioni y Volterra, 1975 *apud* Tomasello, Carpenter y Liszkowski, 2007). Tomasello, Carpenter y Liszkowski (2007) argumentan

²⁰ La convencionalización se refiere a que las señales se van convirtiendo en señales formales compartidas de manera intersubjetiva.

²¹ Este planteamiento se basa en Grice (1975).

que los niños señalan cuando observan un objeto interesante, se emocionan y quieren compartirlo con el adulto y que esto no tiene un valor de verdad.

Asimismo, el estudio de Liskowski, Carpenter, Henning, Striano y Tomasello (2004), que anteriormente se presentó, aporta evidencia de que el niño de 12 meses señala porque desea compartir el objeto y la emoción que éste le causa.

Por otra parte, en las declarativas como informativas, los niños quieren que el adulto conozca cosas que considera que de alguna forma son importantes para el adulto. Liskowski, Carpenter y Tomasello (2008) realizaron un estudio a niños de 12 meses para verificar si el niño era capaz de realizar un gesto apropiado en relación con el conocimiento o ignorancia que el adulto tenía sobre el lugar donde estaba un objeto que se cae. Los resultados de este estudio demostraron que los niños de 12 meses señalan más cuando el adulto no sabe dónde se encuentra el objeto que cuando el adulto ha visto que se cae el objeto. Este estudio demuestra que los niños le ayudan al adulto y le dan información cuando la necesitan. Asimismo, demuestra que los niños de 12 meses pueden entender los estados mentales de otras personas e identificar lo que conocen o ignoran.

En el caso de las peticiones, Tomasello, Carpenter y Liskowski (2007) las identifican como un continuo que va de algo como pedir-obligar a algo como pedir-sugerir. En este caso, tampoco se considera que los niños usen a los adultos como herramientas.

Por otro lado, Tomasello (2008) concuerda con Camaioni (1997) en que los gestos con función protodeclarativa requieren de la capacidad de representar e influenciar el estado atencional de otra persona acerca del mundo y, al mismo tiempo, la representación de que la otra persona es capaz de entender las intenciones comunicativas. Sin embargo, estos autores difieren en el caso de los gestos protoimperativos. Camaioni (1997) describe que el niño sólo intenta influir en el comportamiento del adulto y modificar el estado del mundo, la comprensión es práctica (física-causal).

Camaioni (1997) plantea que la función protoimperativa surge con tres meses de anticipación porque la estructura del protodeclarativo es más compleja. Esta idea la

sostiene con el estudio y la comparación de chimpancés, niños autistas y niños con desarrollo típico. Mediante este análisis, Camaioni (1997) demuestra que los niños autistas y los primates no humanos pueden realizar peticiones, pero es difícil que realicen gestos referenciales porque los gestos protodeclarativos tienen una estructura más compleja.

En la tabla 2 se presenta la comparación entre la comunicación gestual de las tres poblaciones: chimpancés, autistas y niños con desarrollo típico, tomando en cuenta los participantes que se involucran, la distancia física, el contacto visual y la función del gesto.

Tabla 2. Características de la comunicación gestual		
Infantes humanos	Primates no humanos	Niños autistas
<ul style="list-style-type: none"> a. triádicos b. a distancia c. usualmente envuelven contacto visual y alternan la mirada d. sirven para funciones imperativas y declarativas. 	<ul style="list-style-type: none"> a. diádicos b. con contacto físico c. no envuelven contacto visual y alternancia de mirada d. sirven sólo para la función imperativa 	<ul style="list-style-type: none"> a. triádicos b. a veces con contacto físico pero también realizan algunos con distancia c. en ocasiones envuelven contacto visual y alternancia de mirada d. sirven sólo para la función imperativa

*Fuente: Camaioni (1997).

En el caso de los primates, específicamente los gestos de los chimpancés, se ha observado que se caracterizan por ser diádicos, sirven para atraer la atención de los otros sobre ellos mismos, el propósito de su uso es solamente imperativo, son ritualizados y necesitan de contacto físico. Los gestos de los chimpancés en la comunicación espontánea son de dos tipos: los “atractores” que se realizan para hacer que otros los miren y los de acciones incipientes que sirven para iniciar una secuencia interactiva específica (Tomasello, 1994 *apud* Camaioni, 1997).

Por otra parte, en lo que concierne a los chimpancés entrenados lingüísticamente en laboratorio, Rumbaugh Savage, Rumbaugh Dune y Boysen observan que:

Incluso sometidos a un entrenamiento lingüístico intensivo, han permanecido en el nivel de comunicación que poseen naturalmente, el de ser capaces de indicar de forma general que desean que otro realice algo en o para ellos, cuando existe un referente único y no ambiguo [...] Cooperar, atender a, y

dar objetos entre un conjunto, cada uno a partir de una petición simbólica, son conductas que no se encuentran normalmente en los simios” (Rumbaugh Savage, Rumbaugh Dune y Boysen, 1980: 95)

Tomasello (1999) también comparte este punto de vista sobre los monos culturizados y menciona que, aún con entrenamiento, los primates no humanos no señalan con el único propósito de compartir ni realizan actividades que implican cooperación y enseñanza.

De igual manera Gómez (2004) alude a los estudios sobre chimpancés salvajes y en cautiverio y señala que los gestos que realizan los chimpancés no son referenciales²². El único señalamiento que se ha observado para dirigir la atención de alguien a un objetivo externo es la petición de comida; no obstante, en este caso no se señala sólo para compartir la atención sino para hacer que el otro haga algo. Entre los estudios sobre chimpancés, Gómez (2004) presenta el de un chimpancé llamado Nim Chimsky. Nim Chimsky fue un chimpancé criado por Terrance (1979) (*apud* Gómez, 2004) para contraponer el argumento, a la teoría innatista, de que los primates no humanos eran capaces de aprender gestos y combinarlos. Este chimpancé a pesar de que fue capaz de aprender gestos manuales y combinarlos, se observó que sólo los hacía con el objetivo de conseguir comida.

Gómez (2004) apoya la idea de que los primates no humanos son incapaces de hacer gestos protodeclarativos, aunque a diferencia de Camaioni (1997), reconoce que algunos primates no humanos sí establecen atención conjunta. Gómez (2004) hace una revisión de estudios que realizó con gorilas jóvenes criados por humanos (Gómez, 1990, 1991, 1992 *apud* Gómez, 2004). Aunque los gorilas desarrollaron diversos tipos de gestos para hacer peticiones y gestos específicos para atrapar la atención del humano, no hicieron gestos con función protodeclarativa. Gómez (2004) argumenta que:

Los simios parecen entender que, para dirigir la acción de otros hacia un objetivo, primero tienen que captar su atención. Quizás pueden incluso saber que el dirigir la acción viene acompañado inevitablemente de dirigir la

²² Cabe señalar que Gómez (2004) plantea la hipótesis de que quizá las vocalizaciones de los chimpancés funcionan de manera referencial como una especie de “gesto oral” pero que generalmente se ha estudiado esta capacidad en la modalidad gestual, por lo tanto es necesario más investigación al respecto.

atención, pero su propia atención parece centrarse primariamente en guiar las acciones de otros hacia el objetivo, y sólo de manera secundaria o subordinada en guiar su atención. Esto explicaría por qué no muestran comportamientos “protodeclarativos”, cuyo objetivo primario es dirigir la atención de los otros hacia los objetivos (Gómez, 2004: 266).

Con base en estos estudios, se puede ver que los primates no humanos, a pesar de tener un entendimiento avanzado sobre la agentividad causal del otro y ser capaces de atrapar la atención del humano para conseguir un objetivo, presentan problemas en los gestos declarativos triádicos, pues todas sus acciones se orientan a obtener algo y no a compartir la experiencia. Esto se debe a que, en las conductas declarativas, se necesita identificar al otro no sólo como agente causal sino como agente atencional o como “agente de contemplación” con el que se puede compartir la experiencia. En relación a esto, Gómez (2004) menciona que:

Los humanos poseemos ciertas adaptaciones específicas para este tipo de comunicación referencial, la más notable de las cuales es el gesto de señalar y los mecanismos motivacionales necesarios para realizar gestos “protodeclarativos” mientras que los simios, cuando se encuentran en una situación que demanda comunicación referencial, tienen que inventar gestos referenciales (por ejemplo, tomar y dirigir la mano) y se mantienen fundamentalmente interesados en las funciones de pedir y dirigir (Gómez, 2004: 267).

Respecto a los niños autistas, se ha observado que se caracterizan por tener “una alteración de la comunicación, un trastorno de la interacción más que de la acción o, si se quiere, una perturbación de la interconducta más que de la conducta” (Riviére, 1983: 20). Por consiguiente, resulta más problemático para los niños autistas realizar gestos protodeclarativos, puesto que en ellos no se realiza propiamente una acción que cambie el estado del mundo, sino que estos gestos tienen la intención de interactuar con el otro para compartir la experiencia.

Camaioni, Perucchini, Muratori y Milone (1997) estudian a tres niños con autismo para analizar la comprensión y la producción del gesto de señalar con función protodeclarativa y protoimperativa. El estudio mostró que estos niños son capaces de hacer peticiones con acciones ritualizadas y con gestos de petición, pero los gestos referenciales son escasos en la producción. Los resultados de este estudio son compatibles con lo que menciona Camaioni (1997) sobre la capacidad de los niños

autistas de ver a los humanos como agentes de acción pero no como agentes de contemplación que poseen estados psicológicos independientes.

No obstante, aunque en general hay consenso sobre la dificultad de los autistas para producir y comprender gestos declarativos, también se ha encontrado que los niños autistas tienen problemas con los imperativos. Gómez, Laá y Phillips (1993) realizaron un estudio en el que comparan las conductas para obtener un objeto de 16 niños con desarrollo típico y 16 autistas. La conclusión de la investigación de Gómez, Laá y Phillips (1993) es que los autistas muestran dificultad en conductas comunicativas que tienen el objetivo de establecer la atención conjunta (protodeclarativos) y también, aunque en grado menor, cuando la atención conjunta es usada para obtener un fin (protoimperativos), es decir, aquellas peticiones en las que se considera al otro como sujeto y no como herramienta. Los resultados de este estudio demuestran que existen diferentes tipos de petición y esto transforma el concepto tradicional de los gestos protoimperativos que eran definidos como:

Un gesto más instrumental que comunicativo, en el sentido de que puede desarrollarse a partir de una comprensión esencialmente físico-mecánica de los demás (usando su cuerpo para conseguir cosas) o a partir de la simple detección de relaciones de dependencia (o contingencia) entre los actos propios y la conducta de otras personas (Gómez, Laá y Phillips, 1993: 72).

Gómez, Laá y Phillips (1993) identifican que las peticiones pueden realizarse de distinta forma de acuerdo a la concepción que se tiene del otro: considerar a la persona como objeto, se aprovechan sus propiedades físico-mecánicas; la persona como agente, que implica considerar al otro capaz de obrar por sí mismo; y la persona como sujeto, que incluye la atención conjunta, entendimiento de la conexión causal entre gesto-receptor y alternancia de mirada entre el objeto e interlocutor (Gómez, Laá y Phillips, 1993). Este último tipo de petición, que considera a la persona como sujeto, tiene una estructura más parecida a la función declarativa. Este estudio concuerda con la propuesta de Tomasello (2008) de que el protoimperativo es un continuo que va de motivos individuales a motivos cooperativos.

En resumen, con la revisión de los puntos de vista sobre las funciones que se presentan en los gestos deícticos se concluye que hay protoimperativos que tienen una estructura más sencilla y que sólo necesitan del entendimiento físico-causal del otro,

mientras que otro tipo de peticiones tienen motivos más cooperativos y estructuralmente se parecen más a los gestos protodeclarativos. Con base en esto, se puede plantear la hipótesis de que el protoimperativo que considera al otro como objeto surge primero porque sólo se basa en el entendimiento de la causalidad, mientras que los demás gestos protoimperativos y los protodeclarativos pueden aparecer más adelante en el desarrollo infantil. Sin embargo, hace falta evidencia experimental para comprobar esta hipótesis.

Por otra parte, cabe destacar que la ausencia de gestos protodeclarativos en autistas y en primates no humanos puede mostrar la estrecha relación entre los gestos protodeclarativos y la comunicación lingüística, como menciona Rivière (1983):

La presencia de protodeclarativos constituye un índice de desarrollo de una auténtica intención de comunicarse, ya que mientras emplea protoimperativos, la intención primaria del niño es lograr el objeto que sea, conseguir aquello que pide, mientras que cuando declara (o protodeclara) lo que se quiere es, precisamente, comunicarse, mantener la experiencia social fundamental de compartir con otro la atención y el interés y/o transmitir información predicativa (o, si se quiere, pre-predicativos) acerca de los objetos, acontecimientos y relaciones (Rivière, 1983: 18).

Ahora bien, una vez presentadas las funciones comunicativas que se manifiestan por medio de los gestos deícticos, en seguida se caracteriza y se describe el desarrollo de los cuatro gestos de este tipo: pedir, mostrar, dar y señalar.

2.2.2.2 Desarrollo de los gestos deícticos.

El objetivo de los gestos protoimperativos es “modificar la conducta del otro para que se satisfaga un deseo” (Serra, *et al.*, 2000: 503). Para realizar la petición se necesita indicar que se quiere algo y qué se quiere (Bruner, 1984). Se han distinguido tres tipos de gestos con función imperativa: el gesto de petición de objeto, de petición de acción y de petición de invitación (Bruner, 1983).

En la petición de objeto, los niños desean obtener algo que el adulto posee. La acción del niño es dirigirse hacia el objeto e intentar tomarlo (Owens, 2003). Al principio, el niño sólo observa el objeto y hasta los nueve meses alterna la mirada entre el objeto y el adulto (Bruner, 1986).

Posteriormente, aproximadamente a los 18 meses, el niño comienza a pedir objetos ausentes y también realiza peticiones de ayuda. Una de las estrategias para especificar los objetos ausentes, cuando el niño no tiene todo el léxico para indicarlo, es señalar o decir la palabra del lugar donde normalmente se encuentra el objeto. Cuando el vocabulario del infante aumenta, la gesticulación desaparece o primero se dice la palabra y luego se gesticula (Bruner, 1983).

Bruner (1984) menciona que para indicar objetos distantes o ausentes es necesario que el niño tenga la capacidad de comprender contextualmente palabras como: tú/yo, esto/eso y aquí/allí. Posteriormente, el niño utiliza etiquetas verbales, generalmente sustantivos, para indicar el objeto que quiere; en este punto del desarrollo de la petición, la madre le pide al niño que especifique lo que desea, que haga peticiones que de verdad necesite y que comprenda cuando no puede satisfacerlo.

Por otro parte, el gesto de petición de invitación o petición de actividad conjunta es utilizada para solicitar la interacción del adulto en algún juego o actividad. Estas peticiones “consisten en que el niño pida al adulto que comparta con él una actividad o experiencia (...) son la forma más lúdica de petición, y, por eso mismo, dan lugar a una gran cantidad de lenguaje de considerable complejidad” (Bruner, 1984: 111). Este tipo de peticiones es de gran importancia porque genera un escenario en el que adulto y niño participan conjuntamente, intercambian turnos y negocian.

En cuanto a la petición de acción, el niño necesita de la acción del adulto para obtener lo que desea (Serra *et al.*, 2000). Estas peticiones surgen alrededor de los 17 o 18 meses, ya que necesitan de la comprensión de “los argumentos de la acción: quién la realiza, con qué instrumento, en qué lugar, para quién, sobre qué objeto, etc.” (Parisi y Antiucci, 1976 *apud* Bruner, 1984).

En la petición de acción o de apoyo, el niño lleva las tareas incompletas al adulto para que éste las resuelva. Existen dos formas en las que el niño le entrega la tarea al adulto: “Una es un procedimiento locativo: se indica dónde está el problema, tocando una parte rota o faltante. La otra es instrumental, se propone un instrumento necesario para hacer la reparación” (Bruner, 1983: 108).

Con base en lo anterior, se observa que el gesto de pedir requiere que el niño tenga conciencia de intencionalidad, atención conjunta y que reconozca al adulto como agente capaz de modificar la situación y ayudarlo a conseguir sus deseos.

En síntesis, el desarrollo de la petición comienza gracias a la capacidad interpretativa del adulto. Como se señaló anteriormente, la primera herramienta que tiene el niño para pedir es el llanto. Sin embargo, con el surgimiento de los gestos protoimperativos, el infante es capaz de referirse a lo que desea con mayor claridad y, en una etapa más tardía, cuenta con estrategias para pedir cosas ausentes. De modo que, con el desarrollo del gesto de petición también se observa el camino hacia la convencionalización de las señales comunicativas.

Por otra parte, el gesto de dar se caracteriza por soltar un objeto en la mano del adulto (Owens, 2003). Dentro de este gesto se observan tres conductas distintas: “a) dar algo que se tiene en la mano; b) coger un objeto y darlo a un adulto inmediatamente; y c) cruzar la habitación para buscar un objeto y dárselo al adulto” (Clemente, 1995: 138).

A diferencia del gesto de dar, en el gesto de mostrar no se suelta el objeto en manos del adulto, aunque es posible que el gesto de mostrar termine en el gesto de dar. Este gesto tiene la intención de compartir la experiencia con el adulto y se produce alrededor de los ocho o nueve meses de edad. La acción que se realiza es que el niño muestra un objeto que tiene en la mano o agarra un objeto y lo enseña a su interlocutor (Clemente, 1995).

En lo que concierne al gesto de señalar, éste se distingue de mostrar y dar porque, además de ser comunicativo, marca e indica la distancia del referente, pues se realiza sin contacto físico directo (Bates, Thal, Fenson, Whitesell y Oakes, 1989). Este gesto también se caracteriza por tener diferentes significados. Gómez (2004) indica que “esta es una característica extremadamente útil del gesto de señalar; puede utilizarse para hacer referencia (dirigir la atención de otros) a multitud de cosas, mientras que las palabras individuales tienen un significado mucho más restringido” (Gómez, 2004: 256).

Algunos de los significados que se presentan en el señalamiento infantil son los siguientes: el niño señala un objeto o acontecimiento que atrapa su interés y que quiere

compartir con el adulto (Owens, 2003); el niño señala porque quiere que los otros conozcan o sepan cosas- éste es el caso del declarativo informativo- (Tomasello, Carpenter y Liszkowski, 2007); los niños señalan para hacer referencia social, ven un objeto, lo señalan y posteriormente miran al adulto para verificar su reacción (Cole, 1999), en este caso, el niño considera al adulto como una fuente de información sobre las entidades externas (Camaioni, 1997); y los niños también pueden señalar para realizar alguna de las peticiones que se mencionaron anteriormente. Además de estos motivos, Liszkowski, Carpenter y Tomasello (2007) aportan evidencia de que los niños de un año tienen la capacidad de señalar a referentes ausentes con función declarativa.

Respecto a la señalización específica del dedo índice Cyrulnik (1995) realizó un estudio en el que niños se sitúan frente a un objeto que no está al alcance de su mano. Los niños señalaron sólo con el dedo índice en el décimo y onceavo mes. El desarrollo de este gesto también ha sido estudiado por Tomasello (1999) y Bruner (1983). Tomasello (1999) plantea que no se conoce empíricamente mediante qué proceso de aprendizaje el niño señala. Tomasello (1999) plantea la hipótesis de que:

Poco después del primer cumpleaños, los infantes empiezan a aprender por imitación a señalar para otros (tanto si anteriormente realizaban un señalamiento ritualizado como si no lo hacían), y que este es el momento en que aprenden la convención o el artefacto cultural de señalar, en el sentido de que comprenden su significado intencional y atencional (Tomasello, 1999: 116).

La hipótesis de Tomasello (1999) es que los niños pueden realizar el gesto de señalar para dirigir su propia atención y si el adulto responde al gesto, éste puede ritualizarse; pero hasta ese momento, el infante sólo entenderá el gesto desde su perspectiva y si el adulto señala, no comprenderá que tiene la intención de dirigir su atención. Antes de los diez meses, cuando un adulto realiza el gesto, los niños sólo miran el final del dedo, no reconocen el gesto de señalar como símbolo, que se realiza con la intención de que la atención se dirija hacia un objeto o situación externa que desea ser compartida (Clemente, 1995).

Ahora bien, para que el señalamiento se configure como deíctico, se requiere que “el infante no se limite a remedar a un adulto que extiende su dedo; [sino que] comprenda realmente y trate de reproducir el acto intencionalmente comunicativo del adulto,

incluyendo tanto los medios como el fin” (Tomasello, 1999: 115). De manera que para ejecutar la señalización, se necesita que el niño realice la imitación del gesto adulto y comprenda sus intenciones comunicativas.

De ahí que, puede ser que esta señal se presente anteriormente pero sin ser comunicativa; para que lo sea, el niño debe estar acompañado por alguien más que le preste atención, el objeto debe situarse a una distancia considerable y se tiene que alternar la mirada entre adulto y objeto, asegurándose de que se comparta la atención (Clemente, 1995). En concordancia con esto, Tomasello, Carpenter y Liszkowski (2007) plantean que los bebés de tres meses son capaces de señalar; sin embargo, no señalan a otros comunicativamente porque para realizar el gesto de manera comunicativa es necesario entender de alguna manera la siguiente estructura: él intenta que yo atienda a x (quiere que los dos sepamos esto) por alguna razón relevante para nuestro contexto compartido. Los niños de tres meses no comprenden las intenciones, ni son capaces de establecer formatos de atención conjunta para entender esta estructura.

Además, una cuestión importante, que señala Tomasello (1999), es que para que este tipo de gestos sean verdaderos símbolos, los niños deben haber visto al adulto señalar con estas funciones e imitar el acto de manera inversa, es decir, cambiando el rol de los participantes. No se trata de una imitación en la que, únicamente, se copia el acto, el niño tiene que imitar el gesto pero en vez de hacerlo para él, como hizo el adulto, tiene que dirigirlo al adulto, es decir, tiene que cambiar de rol comunicativo.

Siguiendo en el mismo orden de ideas, Bruner (1983) apunta que para que el niño realice el gesto de señalar es necesario que lo haya visto y entienda el significado comunicativo de la señal. Bruner observó el desarrollo de dos niños en sus primeros dos años de vida y pudo notar que antes de producir el gesto, los niños lo vieron en el adulto un mes o dos meses antes. Además Bruner también menciona que:

Señalar no parece ser una amplificación o una modificación de alcanzar, incluso del alcanzar convencionalizado, sin esfuerzo, por el cual el niño indica un objeto que desea obtener para él sin prácticamente moverse para alcanzarlo (Bruner, 1983: 74).

Igualmente, McNeill (1992) marca la diferencia entre el gesto de alcanzar y el gesto de señalar. La distinción radica en que, en este último, el niño incluye claramente al adulto en la comunicación del gesto.

Con lo anterior, se ha visto que la producción del gesto de señalar implica que el niño comprenda la intención con la que este acto se realiza. Pero además de eso, Liebal, Behne, Carpenter y Tomasello (2009) indican que el infante no sólo debe percibir que el adulto quiere dirigir su atención sino que, también, necesita entender por qué el adulto dirige la atención hacia ese objeto o situación. Esta lectura interpretativa muchas veces resulta ambigua, pues no basta con el gesto para saber sobre qué parte del objeto, específicamente, se está llamando la atención. Para que estas intenciones se comprendan, se necesita tener la capacidad de ponerse en el lugar del otro, compartir la experiencia y saber la información que se comparte con el interlocutor.

Behne, Carpenter y Tomasello (2005) hicieron dos estudios para verificar cómo los niños de 14 y 18 meses son capaces de reconocer la intención comunicativa de señalar. El primer estudio se realizó mediante el juego de esconder-encontrar. Los resultados indicaron que tanto los niños de 14 meses como los de 18 son capaces de reconocer que el señalamiento tiene un beneficio para ellos y que esta acción es relevante en el contexto de la actividad compartida.

El primer estudio fue criticado porque se planteaba la hipótesis de que el niño ya dirigía de antemano la atención a los contenedores y que, además, la recompensa que obtenía era la principal causa de la respuesta del niño. Así que, en el segundo estudio, la tarea consistía en que el niño respondiera dependiendo de si el experimentador que señalaba había compartido alguna experiencia con él; si era así, éste podría fácilmente interpretar el gesto del adulto. Los resultados mostraron que los infantes de 14 y 18 meses están capacitados para usar la experiencia compartida para identificar al referente y para interpretar las intenciones de los otros en el acto comunicativo (Liebal, Behne, Carpenter y Tomasello, 2009).

Mediante la observación del desarrollo del gesto de señalar, se identifica la complejidad de este acto, pues no sólo se trata de la simple acción de estirar la mano para alcanzar algo, sin esperar la ayuda de alguien o de producir una acción esperando

producir el efecto cotidiano de que el adulto intervenga; el gesto de señalización, por el contrario, necesita de una lectura del contexto y de las intenciones que subyacen a dicho acto. La señalización deíctica implica el reconocimiento de las propias intenciones, los medios para conseguir que se cumplan y la coordinación de los deseos propios con los intereses del adulto para que, en conjunto, se logre el objetivo deseado.

De modo que, si el gesto de señalar es producido por el niño, éste debe ser capaz de dirigir la atención del adulto sobre el objeto o situación que desea y, a su vez, debe lograr que el adulto comprenda por qué está dirigiendo su atención a ese elemento. Igualmente, si el adulto es el que produce el gesto, el niño debe seguir la señal, atender sobre el objeto que el adulto desea compartir y comprender la intención que éste tiene cuando dirige su atención hacia el objeto.

En resumen, para que sea posible entender las intenciones que subyacen al acto de señalar, el niño debe realizar una lectura de la situación comunicativa y acudir a las experiencias compartidas con el adulto; por esta razón es esencial que sea capaz de mantener la atención conjunta y que tenga conciencia de que los seres humanos son entes intencionales y causales. Estas capacidades, como hemos visto, surgen a partir de los nueve meses, por este motivo los gestos protodeclarativos del tipo dar, mostrar pedir y señalar son posteriores.

Con lo anterior, se ha visto que el gesto de señalar no es un acto sencillo como podría pensarse. Tomasello, Carpenter y Liszkowski (2007) plantean que el señalamiento humano tiene características únicas, que son muy similares a las que tradicionalmente se han identificado como propias de la comunicación lingüística. Estos autores mencionan que lo primero que hay que tener en cuenta es que el señalamiento en sí mismo no significa nada. Señalar puede tener una variedad infinita de significados, puede indicar diferentes perspectivas y cambiar dependiendo del contexto que se esté compartiendo, de la misma forma en que los símbolos lingüísticos pueden tener distintos significados de acuerdo al contexto en el que se enuncian. Otro aspecto que se ha identificado como exclusivo del lenguaje es que con éste se puede hacer referencia a entidades que no están presentes; sin embargo, se ha visto que los niños pueden señalar para indicar objetos ausentes.

En consonancia con la relación entre el gesto de señalar y el lenguaje, Muñetón y Rodrigo (2011) encontraron que este gesto, igual que el lenguaje, se articula en un sistema de turnos. A través del estudio longitudinal de 8 niños entre uno y dos años en interacción con sus madres, observaron que iniciar el turno en la conversación incrementa la probabilidad de realizar señalamientos. Además con este estudio corroboraron que el niño y la madre son capaces de interpretar las diferentes funciones del señalamiento que Tomasello, Carpenter y Liszkowski (2007) han identificado en estudios de laboratorio.

Todas estas características del señalamiento refuerzan los argumentos de que para que el niño comprenda y produzca el señalamiento, necesita más habilidades que el uso de herramientas y los razonamientos asociativos. El que señala siempre invita al receptor a que atienda a un referente por alguna razón, y para conocer esto, se necesitan varias habilidades: compartir un marco de atención conjunta; reconocer lo más relevante de la situación y el conocimiento que se comparte; identificar que el otro y uno mismo son seres intencionales; e identificar las intenciones cooperativas como pedir, informar y compartir. La comprensión y producción de gestos deícticos es una muestra de que los niños de 12 meses tienen estas habilidades.

De igual manera, el desarrollo de los gestos deícticos muestra que, con el paso del tiempo, estas acciones se van perfeccionando. Los niños se acercan, cada vez más, a la convencionalización de sus señales comunicativas. Finalmente, es necesario resaltar que la mirada tiene un papel importante en todos los gestos deícticos, pues el contacto visual con el interlocutor indica cómo el niño involucra al adulto en sus acciones y cómo está pendiente de que la atención se esté compartiendo.

2.2.3 Gestos pantomímicos.

Los gestos pantomímicos, también llamados *gestos simbólicos*, *gestos nombre*, *gestos palabra*, *gestos representativos* y *gestos simbólicos primitivos* son usados para sustituir objetos, eventos o personas y se expresan a través de movimientos de la mano, el cuerpo o expresiones faciales. Estos gestos tienen la característica de ser imitados y de hacer referencia a algo (Bates, Thal, Fenson, Whithesell y Oakes, 1989).

Estos gestos pueden desarrollarse mediante dos mecanismos: imitación y creación propia. El niño puede imitar el gesto de un adulto próximo o, bien, puede inventar un gesto y el adulto lo interpreta. Los primeros gestos suelen ser creación propia, pero más adelante, el niño prefiere imitar gestos del adulto (Farkas, 2007). Las características propias del gesto simbólico son: estabilidad, el gesto debe repetirse de manera estable en el tiempo; coherencia, el gesto debe relacionarse con el mismo objeto o situación; especificidad, el gesto debe relacionarse con un sólo concepto y no presentarse frente a otros conceptos; y generalización, el gesto se usa de manera generalizada (ej. para todos los tipos de perro y no para un perro en específico) (Acredolo y Goodwyn, 1985 *apud* Farkas, 2007).

Iverson, Capirci, Caselli (1994)²³ clasifican a los gestos pantomímicos de acuerdo a su significado: gestos convencionales que son definidos culturalmente y no representan un objeto, por ejemplo decir que no o decir adiós; gestos predicativos que describen características particulares de los objetos y las situaciones, como sacudir la mano cuando algo está caliente; y los gestos nominales que se refieren a un objeto específico, ya sea replicando la acción del agente con el objeto referente o copiando el movimiento del referente mismo. En el primer caso, un ejemplo es tomar de un vaso, y en el segundo, mover los brazos como pájaro.

Por otra parte, McNeill (1992) señala que estos gestos, de manera semejante a las palabras, reflejan relaciones semánticas, las primeras relaciones son de agentes y objetos, es decir, hay gestos que para aludir al referente representan la acción que el agente hace sobre el objeto; mientras que hay otros gestos que representan directamente al referente. Farkas (2007) plantea que

Cuando el niño usa exitosamente un gesto simbólico, nos está indicando que entiende el concepto o categoría o condición en la cual se basa el gesto, reconoce el conjunto de sonidos (palabra dicha por los padres) como equivalentes a su gesto, y que obviamente ha configurado la función simbólica, ya que la aplica en su comunicación (Farkas, 2007: 7)

²³ Las etiquetas de *significado predicativo* y *significado nominal*, planteadas por estos investigadores, mezclan el nivel semántico con el sintáctico.

Aproximadamente a los 12 meses, los niños producen acciones que están asociadas a objetos específicos. Clark (2003) plantea que la mayoría de estos gestos no son arbitrarios y que el mecanismo que utilizan los niños para representar los objetos es la metonimia (la parte por el todo); por ejemplo, para referirse a “shampoo”, tallarse la cabeza, o para algo caliente, soplar.

Una de las cuestiones que han llamado la atención es que los gestos pantomímicos surgen en sincronía con los primeros nombres. Bates, Thal, Fenson, Whithesell y Oakes (1989) consideran que estos gestos están más relacionados con el lenguaje, pues emergen cerca del mismo tiempo; los primeros gestos tienden a ser las primeras palabras; y son estrechamente similares en el contenido o significado (vocabulario de comida, bebida, vestido, baño, etc.) (Bates y Dick, 2002). Además, las primeras palabras y los primeros gestos al principio son parte de rutinas específicas y después se van descontextualizando (Iverson, Capirci, Caselli, 1994). De esta manera, los gestos nombre y las primeras palabras componen el repertorio léxico del niño (Clark, 2003).

Por otra parte, Bates, Thal, Fenson, Whithesell y Oakes (1989) señalan que si el niño tiene la palabra del objeto utilizará menos el gesto correspondiente. Inversamente, si el niño tiene el gesto del objeto, inicialmente, lo usará más que la palabra. Además, mencionan que esto es compatible con el argumento de que los niños, a esta edad, no asocian dos palabras a un mismo referente; también concuerda con la regla de un referente-un símbolo o una forma-una función. Estas observaciones se hacen a partir de un estudio que correlaciona la comprensión y la producción de palabras con la comprensión y producción de gestos en niños de 13 a 15 meses.

En la tabla 3 se presentan algunos ejemplos de gestos pantomímicos; algunos de ellos representan al objeto en sí mismo. La mayoría de estos gestos tienen como referente entidades animadas y otros enfatizan la acción del agente sobre el objeto (normalmente estos gestos se refieren a entidades inanimadas).

Tabla 3. Gestos pantomímicos		
Referente	Gesto	Relación semántica
Copa	Poner la copa en los labios	Acción del agente sobre el objeto
Bebé	Abrazar y arrullar o mecer	Acción del agente sobre el objeto.
Conejo	Mover el torso hacia arriba y hacia abajo	Objeto en sí mismo.
Teléfono	Ponerlo en el oído	Acción del agente sobre el objeto
Mariposa	Manos cruzadas moviéndose de arriba abajo	Objeto en sí mismo.
Cuchara	Ponerla en la boca (abrir y cerrar la boca, acercar la mano a la boca)	Acción del agente sobre el objeto.
Algo caliente	Soplar	Acción del agente sobre el objeto.
Tijeras	Mover dos dedos abriendo y cerrando	Objeto en sí mismo.
Peine	Peinarse el cabello	Acción del agente sobre el objeto.
Cepillo de dientes	Cepillar los dientes	Acción del agente sobre objeto.
Sombrero	Ponerlo en la cabeza	Acción del agente sobre el objeto.
Chango	Manos en las axilas y hombros arriba y abajo	Objeto en sí mismo.
Algo grande	Levantar los brazos	Acción del agente sobre el objeto.

*Elaboración propia. Ejemplos tomados de Bates, Thal, Fenson Whitesell, Oakes, (1989) y McNeill (1992).

Ahora bien, sobre el desarrollo de los gestos pantomímicos, Farkas (2007), con base en un estudio longitudinal de una niña y su madre, reconoce que estos gestos van aumentando de nivel de complejidad en relación con el desarrollo del niño.

Así, los gestos iniciales son más familiares, fáciles de realizar, requieren menos coordinación, involucran menos partes corporales y se focalizan principalmente en la cara. Posteriormente, los gestos irán siendo menos familiares, requerirán de mayor coordinación, involucrarán movimientos corporales combinados e incluirán otras partes del cuerpo (principalmente manos y dedos) (Farkas, 2007: 13).

Asimismo, en los gestos pantomímicos se observa una ruta de desarrollo que se divide en: gestos pantomímicos con objeto presente, gestos pantomímicos con objeto ausente y juego simbólico²⁴.

En un inicio los gestos pantomímicos se realizan con el objeto en la mano (Bates y Dick, 2002). Entonces, los niños utilizan las cosas como las usarían en la vida real, el mecanismo que utiliza el infante es sacar a los objetos de sus contextos y evocarlos.

²⁴ Es necesario señalar que el juego simbólico es una capacidad de representación simbólica que tiene objetivos lúdicos más que comunicativos. No obstante, se ha decidido incorporar el juego simbólico en el desarrollo de los gestos pantomímicos porque muestra un grado mayor de representación y cambio de perspectiva, características presentes en los símbolos lingüísticos.

Para Piaget (1959) en este momento, el niño todavía no está consciente de la ficción de las acciones hasta que se aplican los mismos esquemas a objetos nuevos.

Posteriormente, se realizan estos mismos gestos con el objeto ausente. Piaget (1959) caracteriza a estas acciones como:

Gestos apropiados que imitan a los que acompañan normalmente una acción determinada: pero la acción representada de este modo no tiene nada de presente o actual y se refiere a un contexto o a una situación simplemente evocados, lo cual es efectivamente la marca de la “representación”²⁵ (Piaget, 1959: 113).

Cuando se realizan las representaciones de los objetos reales ausentes, Bates, Thal, Fenson, Whithesell y Oakes (1989) destacan que estos gestos tienen características adicionales que los acercan más a los símbolos lingüísticos: se utilizan en la comunicación y su ejecución tiene distancia con el objeto que el gesto nombre representa. De este modo, los gestos pantomímicos con objeto ausente tienen un grado mayor de representación que los acerca al desarrollo vocal de nombrar.

La ejecución de gestos pantomímicos con objeto ausente puede relacionarse con el surgimiento de la “imitación diferida”, descrita por Piaget (1959). En este tipo de imitación, el niño tiene la capacidad de reproducir el modelo sin que esté presente, después de un tiempo considerable de haberlo observado. Mediante la imitación diferida, el niño evoca y trae al presente eventos u objetos percibidos con anterioridad.

En relación a esto, Tomasello (1999) menciona que al principio los gestos pantomímicos pueden ser acciones que los niños imitan de los adultos, pero “llega un momento en que los niños comienzan a usar los objetos como símbolos, y no es ocasional que esto ocurra en el mismo marco temporal —quizá con algún retraso— en que tiene lugar la adquisición de los símbolos lingüísticos” (Tomasello, 1999: 162).

Después, cerca del segundo año, los niños usan una cosa como si fuera otra, por ejemplo, peinan a una muñeca con un rastrillo, remueven el café con una ramita; estas conductas son llamadas juego simbólico (Cole, 1999). La característica principal de estas acciones es que los niños hacen que otro objeto sustituya al real o “hacen como

²⁵ En el original, Piaget emplea paréntesis angulares.

que” se duermen o “como que” comen, etc. Entonces, los niños representan el objeto o el evento mediante un objeto nuevo o diferente, por ejemplo usan una taza como sombrero, un plátano como teléfono o se hacen los dormidos.

Cada una de las etapas del desarrollo de los gestos pantomímicos refleja diferentes capacidades. En los gestos pantomímicos con objeto presente, se observa que el niño reconoce la función y el uso de los objetos y empieza a distinguir las relaciones de agente-objeto; pero este reconocimiento se vuelve más complejo y útil para la comunicación cuando los gestos pantomímicos se realizan con el objeto ausente, puesto que mediante ellos el niño puede comunicar lo que desea o referirse a lo que llama su atención y quiere compartir con el adulto aunque no esté en el espacio perceptivo.

Los gestos pantomímicos al ser más específicos y compartidos, al menos por el adulto próximo, logran reducir la dificultad de interpretación de las acciones e intenciones infantiles, permiten mayor interacción y comunicación entre adulto y niño. El punto de desarrollo de los gestos pantomímicos con objeto ausente es el más cercano al de los primeros nombres vocales.

Posteriormente, el surgimiento del juego simbólico en el que se sustituye un objeto por otro y se “hace como si” revela una mayor capacidad de representación y se juega con los cambios de perspectiva. Cuando se usa un objeto como si fuera otro, se saca al objeto de contexto y se intenta que el otro interprete las cosas de una manera específica; en otras palabras, hay un cambio de forma de ver, de perspectiva. Además, para que el interlocutor entienda que se está “haciendo como si” es necesario que se haga una lectura de las intenciones y del contexto en el que se interactúa.

Si bien el juego simbólico es una acción distinta y separada del lenguaje, permite visualizar características de representación y cambio de perspectiva que también se presentan en los símbolos lingüísticos. El surgimiento del juego simbólico demuestra que existen, además del lenguaje, otras actividades simbólicas en las acciones infantiles.

En síntesis, en este apartado, con la descripción de la gestualidad infantil en los primeros meses de vida es posible notar la presencia de los gestos en la interacción

adulto/niño. Asimismo, se observa la importancia del cambio de gestos diádicos a gestos triádicos. El uso de gestos triádicos permite que la comunicación entre infante y adulto se intensifique, ya que desde ese momento el niño es capaz de compartir la experiencia con el adulto, cambiar su estado atencional y modificar el estado del mundo.

Además, la existencia de gestos con función comunicativa protodeclarativa y protoimperativa pone de manifiesto que antes de que el niño tenga los medios lingüísticos puede transmitir sus intenciones. Asimismo, se observó que la comprensión y producción de gestos con estas funciones involucra: intencionalidad conjunta; marcos de atención conjunta; identificación de lo relevante en la situación comunicativa; imitación con inversión de roles; y reconocimiento de la experiencia compartida.

De igual manera, por medio de la revisión de los diferentes puntos de vista entorno a las funciones de los gestos y su clasificación, se identificó que los gestos con función protoimperativa son un continuo que va de motivos individuales (considerar al otro como agente causal) a motivos cooperativos (considerar al otro como sujeto). En el caso de los gestos protodeclarativos, se observó que los niños realizan gestos protodeclarativos no sólo para atraer la atención del adulto, sino también para compartir el objeto, la emoción y la información. De modo que es posible que los niños señalen con función declarativa expresiva y con función declarativa informativa. En la tabla siguiente se sintetizan las diferentes formas de clasificación de la gestualidad infantil que se presentaron anteriormente.

Tabla. 4 Clasificación de la gestualidad en la interacción adulto/bebé según Bruner (1983), Bates *et al.* (1976, 1989) y Tomasello (1999, 2003, 2008)

Autor	Tipos de gestos	Función de los gestos	Características de los gestos
Bruner (1986)	1) Gestos imitados en los primeros meses (faciales y manuales)	1) primer medio de interacción social	Los gestos imitados en los primeros meses son "respuestas sociales iniciales congénitas en el niño, producidas por una amplia variedad de signos efectivos de la madre (...), que se convierten pronto en un sistema de unión anticipatorio muy complejo que convierte lo biológico inicial entre la madre y el niño en algo más sutil y más sensible a las idiosincrasias individuales y a las formas de práctica cultural" (Bruner, 1983: 28)
	2) Gestos deícticos	1) establecer referencia, compartir la atención. 2.2.1) petición de objeto 2.2.2) petición de acción 2.2.3) petición de invitación	El gesto de señalar parte de un sistema primitivo de marcaje para seleccionar lo más notable. El gesto referencial de petición se realiza con la extensión del brazo hacia el objeto deseado con la mano abierta El gesto de indicar está vinculado con la petición, el niño utiliza este gesto para señalar lo que pide.
Bates <i>et al.</i> (1976 1989)	1) Gestos rutina.	Son parte de rutinas sociales, se imitan y se usan en la comunicación.	Se usan en la comunicación; se utilizan para establecer referencia externa a objetos o eventos; se emplean para referirse específicamente a individualidades o clases de objetos; se aplican con una distancia física del objeto referente; se presentan y se adquieren con un sistema convencional de símbolos y signos.
	2) Gestos deícticos: 2.1) mostrar 2.2) dar 2.3) señalar	1) Protodeclarativos	
	2.4) pedir.	2) Protoimperativos	
	3) Gestos nombre	1) Se usan en la comunicación para hacer referencia a objetos particulares.	
Tomasello (1999,2003, 2008)	1) Gestos ritualizados	1)utilizados para lograr que se haga algo, no involucran entendimiento de intenciones.	Ritualizados: diádicos, imperativos, ritualizados.
	2) Gestos deícticos (prototipos: señalar y mostrar)	1) compartir (compartir emociones y actitudes con otros) 2) informar (compartir con otros información) 3) Pedir (querer que otros ayuden y presten atención a los objetivos propios) 3.1.El otro como agente causal-social 3.2.El otro como agente intencional cooperativo	Deícticos y simbólicos: triádicos, involucran a un objeto externo, son intencionales, tienen función imperativa o declarativa y se aprende por imitación.
	3) Simbólicos	Se utilizan en la comunicación para hacer referencia a un objeto ya sea metonímica o icónicamente.	

*Elaboración propia.

Finalmente, el análisis de la función de los gestos infantiles y la comparación con los gestos de primates no humanos y niños autistas demuestra que la capacidad de realizar gestos protodeclarativos es específicamente humana y que su ausencia puede ser indicador de algún problema en el desarrollo (como el autismo). No obstante, se debe ser cuidadoso en las afirmaciones de este tipo, pues no siempre la dificultad o la falta de gestos protodeclarativos origina problemas en el lenguaje. Un ejemplo de esto son los niños invidentes. Iverson, Tencer, Lany y Goldin-Meadow (2000) realizaron una comparación de los gestos y el habla de niños ciegos con niños que sí ven. Los resultados de esta investigación señalan que no parece haber ningún retraso en el lenguaje de los niños con deficiencia visual. Esto sugiere que el gesto no es un prerrequisito para el lenguaje; no obstante, la importancia de los gestos triádicos radica en que tienen características que habían sido consideradas exclusivas de la comunicación lingüística: sirven para comunicar cosas que no están presentes en el espacio perceptivo, pueden comunicar diferentes perspectivas y tienen función declarativa e imperativa. Las características compartidas entre gestos y lenguaje sugieren que ambos dependen de desarrollos cognitivos y sociales similares.

A continuación, se seguirá con la etapa en la que gestos y palabras convergen, pues cuando emergen las palabras, los gestos disminuyen pero no desaparecen, sólo se reajustan (Iverson, Capirci y Caselli, 1994).

2.2.4 Combinación gesto+palabra.

Los gestos también están presentes en la transición al uso de dos palabras, de los 18 a los 20 meses. En este periodo, los niños combinan gestos con palabras, lo que demuestra que están listos para incluir dos elementos de diferente modalidad combinados para realizar una estructura más compleja (Iverson, Capirci y Caselli, 1994; Tomasello, Carpenter y Liszkowski, 2007). Las funciones que se presentan en las estructuras de gesto-palabra se han clasificado con etiquetas semánticas y etiquetas pragmáticas.

El análisis con etiquetas semánticas ha sido planteado por Volterra, Caselli, Capirci y Pizzuto (2005), quienes indican que los niños pueden realizar estructuras de nominación y predicación con la estructura de gesto-palabra.

En concordancia con este punto de vista, Iverson, Capirci y Caselli (1994) estudiaron a 12 niños italianos a los 16 meses y a los 20 meses, en tres contextos distintos de interacción libre. Estos autores querían identificar qué función tenía el gesto en las estructuras de dos elementos. La comparación de los gestos en las dos etapas demostró que a los 16 meses, los niños usan gestos para suplir lo que no pueden comunicar verbalmente; mientras que a los 20 meses, los infantes realizan combinaciones de gesto-palabra, aunque los gestos y las palabras compartan dominios semánticos iguales, el vocabulario gestual complementa más que reduplicar.

En este estudio, se distinguieron tres funciones en las estructuras de gesto-palabra: la de refuerzo, la de desambiguar y añadir información. En la de refuerzo, gesto y palabra son equivalentes. El gesto refuerza la intención del mensaje del niño y ayuda a expresar lo que no puede expresar claramente por medio de palabras. La función de desambiguar se caracteriza porque los gestos no redundan información, sino que la especifican, quitan la ambigüedad y ayudan a identificar el referente de la oración; casi siempre son gestos deícticos más una palabra. En cambio, en la función de añadir información, el gesto y la palabra se refieren a dos cosas diferentes y su combinación extiende el mensaje (Pizzuto, *et al.*, 2000 *apud* Volterra, *et al.*, 2005)²⁶.

Por otra parte, Tomasello, Carpenter y Liszkowski (2007) consideran etiquetas pragmáticas para definir el papel del gesto en las primeras estructuras de dos elementos y dividen las estructuras de gesto + palabra, en *tópico* (información vieja y conocida) y comentario (información nueva). De hecho, mencionan que la mayoría de las veces el gesto de señalar presupone un *tópico*, es decir, un marco de atención conjunta y experiencia compartida; y señalar funciona como *comentario* para indicarle al receptor información nueva en la que debe poner atención; otras veces, señalar sirve para establecer un nuevo *tópico* sobre cosas que después serán comunicadas. En

²⁶ Véase apartado 2.1 para observar ejemplos de cada una de estas funciones. Las funciones de gesto+palabra, de acuerdo con esta postura, son las mismas que para las estructuras gesto+palabra de los adultos.

relación con esto, Bruner (1983) señala que “el gesto de señalar es parte de un sistema primitivo de marcaje para seleccionar lo más notable” (Bruner, 1983: 74).

En el mismo orden de ideas, Bates (1976) plantea que en un principio, cuando el niño está en la etapa de una palabra no se codifica el tópico. El medio ambiente perceptivo-motor sirve como tópico y la palabra es el *comentario* que el niño hace sobre éste. De modo que, cuando se utiliza sólo un elemento, ya sea gesto o palabra, el niño normalmente lo usa como comentario y deja implícito en el contexto al tópico. Esta estructura es parecida a algunas conversaciones informales entre adultos: cuando el objetivo comunicativo es claro, por razones de economía, la gente codifica sólo la información más importante o necesaria y lo demás lo deja implícito en el contexto.

Asimismo, Bates (1976) explica el desarrollo de la estructura tópico/comentario y comenta que, al principio, el niño selecciona y codifica la información más importante porque es la que atrapa su atención y deja implícita la información menos relevante (*el tópico*), porque es más complicado gramaticalizar lo que está presupuesto. Entonces, Bates (1976) señala que la distinción entre tópico y comentario en el habla temprana se organiza en dos niveles: lo que es simbolizado y dicho y lo que es percibido y no dicho; sólo hasta la etapa de dos elementos, el niño es capaz de codificar la estructura completa de tópico y comentario en una oración. En estas oraciones, generalmente el niño pone al principio la información nueva e importante y después la información conocida.

De modo que la gestualidad, además de ser el medio principal para que el niño p comunique sus intenciones antes de la adquisición de los símbolos lingüísticos, en la etapa de las primeras palabras, ayuda a que el mensaje lingüístico del infante sea más eficaz en la comunicación.

En el caso de los gestos simbólicos, Farkas (2007) señala que, en la etapa en la que se aprenden las primeras palabras, el niño utiliza estos gestos en lugar de las palabras que tiene dificultad para pronunciar y los utiliza para complementar su mensaje o para darle énfasis.

Algunos autores como Bates y Dick (2002), y Volterra, Caselli, Caprici y Pizzuto (2005) han visto a los gestos como indicadores de los hitos posteriores del lenguaje. En

la Tabla 5 se presenta una síntesis de esta correlación, desde el enfoque de Bates y Dick (2002).

Tabla 5. Correlación entre gestualidad y lenguaje		
Edad en meses	Hitos del lenguaje	Correlatos gestuales
6-8	Baluceo canónico	Movimientos rítmicos de la mano.
8-10	Comprensión de palabras	Gestos deícticos y gestos rutinas.
11-13	Producción de palabras	Reconocimiento de gestos.
18-20	Combinación de palabras	Combinaciones gestos-palabra y gesto-gesto.
24-30	Gramaticalización	Secuencias de gestos con orden arbitrario.

*Fuente: Bates y Dick (2002).

A partir de lo que se expuso en este capítulo se distingue que antes de que emerjan las palabras, el gesto es el principal medio de comunicación; cuando el niño aprende las primeras palabras, el gesto refuerza el mensaje o lo complementa; además, se divide la información nueva de la compartida en gesto y palabra. Asimismo, se observó que los gestos presentan intenciones comunicativas, pueden hacer referencia a objetos ausentes y son señales triádicas, características que se habían considerado sólo propias del lenguaje. Ahora bien, en el próximo capítulo se presentará de forma detallada la relación entre gestos y adquisición del lenguaje.

CAPÍTULO III. LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE Y SU RELACIÓN CON LA GESTUALIDAD EN LA INTERACCIÓN TRIÁDICA.

En los capítulos anteriores se mostraron evidencias de la interacción triádica que establecen los niños con los adultos después de la “revolución de los nueve meses”, asimismo, se documentó la presencia de gestualidad en estas interacciones. El propósito de este capítulo es exponer en qué consiste la adquisición del lenguaje y cómo se vincula la interacción triádica y la gestualidad con este proceso.

3.1 EL ESTUDIO DE LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE.

El estudio sobre la adquisición del lenguaje ha atravesado una serie de enfoques que buscan desentrañar el misterio sobre la forma en la que el niño en tan poco tiempo es capaz de usar el lenguaje. Su estudio es importante porque, como mencionan Serra *et al.* (2000):

La adquisición del lenguaje con lo que presupone e implica, pone en cuestión prácticamente todas las funciones mentales, y según se conceptúen se seguirá una opción teórica, psicológica o lingüística distinta (Serra *et al.*, 2000: 15).

Las posturas teóricas más importantes que han intentado explicar la adquisición del lenguaje son: el conductismo, el innatismo, el constructivismo, el funcionalismo y la teoría pragmático-social.

A grandes rasgos, el conductismo, cuyos principales exponentes fueron Bloomfield y Skinner, explica la adquisición del lenguaje centrándose en mecanismos como: el refuerzo, la asociación y la imitación. Se considera que el estudio de la adquisición consiste en determinar las condiciones ambientales que hacen posible que estos mecanismos operen (Rivero, 1993). Sin embargo, esta teoría no es capaz de explicar la complejidad del proceso de adquisición del lenguaje, entre otras cosas, porque no explica la capacidad del niño de producir y comprender frases nuevas.

Por otra parte, el innatismo, encabezado por Noam Chomsky, postula que el lenguaje es innato. El niño nace con un dispositivo de adquisición del lenguaje (LAD) que determina lo que puede ser una gramática para cualquier lengua. Sin embargo, como menciona Tomasello (2007), aun si el lenguaje fuera innato, de nada serviría para comprender el proceso de adquisición del lenguaje, ya que se trata de un innatismo

filosófico que se basa en una deducción lógica y no en cuestiones biológicas o genéticas. Únicamente, focaliza en la adquisición de la sintaxis y no toma en cuenta las cuestiones pragmáticas que son fundamentales en la comunicación.

En cambio, la teoría constructivista encabezada por Piaget (1959) plantea que el lenguaje se adquiere a través del desarrollo de ciertas habilidades y procesos cognitivos que deben ser aprendidos previamente. Cuando el constructivismo, se fusiona con la teoría funcionalista, considera que los conocimientos culturales transmitidos por el adulto permiten el desarrollo del lenguaje (Serra, *et al.*, 2000).

En relación con estas últimas teorías, surge la teoría pragmático-social, postulada por Tomasello (2003)²⁷, que considera que la adquisición del lenguaje implica que el niño aprenda a expresar intenciones para interactuar con los miembros de su especie de manera cooperativa.

Los puntos principales en los que focaliza esta teoría y la distinguen de otras posturas son: 1) La importancia de la configuración social del mundo en el que nace el infante, lleno de patrones culturales de interacción social; y 2) las habilidades socio-cognitivas, principalmente la atención conjunta y la lectura de intenciones, que se sincronizan para que el infante pueda interactuar en el mundo social (Tomasello, 2003).

A continuación, se seguirá con los planteamientos de la teoría pragmático-social para explicar el proceso de adquisición del lenguaje, ya que esta teoría toma en cuenta los elementos pragmáticos, sociales y cognitivos que coadyuvan a que el niño aprenda a comunicarse mediante símbolos lingüísticos. Además, el planteamiento de esta teoría pone en evidencia dos hechos fundamentales: demuestra que el lenguaje surge alrededor del primer año y no antes, porque éste se basa en la emergencia de habilidades socio-cognitivas; y además corrobora que aprender el lenguaje es más que el simple hecho de asociar sonidos con experiencias (Tomasello, 2003). En los apartados siguientes se hablará con más detalle del modelo de adquisición que propone la teoría pragmático-social.

²⁷ Bruner (1983) y Nelson (1985) también apoyan esta teoría, véase Tomasello (2003).

3.2 LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE HUMANO COOPERATIVO.

El lenguaje es una institución social (Saussure, 1916), un medio de interacción que permite la manifestación, materialización y negociación de intenciones. Como menciona Austin (1962) con *las palabras se hacen cosas*; por medio del lenguaje manipulamos la atención de los otros, expresamos nuestras intenciones y buscamos crear un efecto en los demás. Por tanto, “aprender a usar símbolos lingüísticos es aprender a manipular, influenciar, afectar el interés y la atención de otro agente intencional con el que se interactúa intersubjetivamente” (Tomasello, 1999: 165).

Ahora bien, para comprender qué es lo que el infante adquiere, es necesario tener en cuenta las características del símbolo lingüístico. Hay dos características fundamentales que distinguen los símbolos lingüísticos de las representaciones sensorio-motrices de los primates no humanos y de los recién nacidos: que los símbolos lingüísticos se comparten de manera intersubjetiva (los interlocutores saben que comparten la convención) y que cada símbolo lingüístico representa una perspectiva específica de alguna entidad (por esta razón se puede hacer referencia a una misma entidad de distintas formas) (Tomasello, 1999). Esto es así porque “la lengua es un producto social que representa, en cada caso, la forma de interpretar, comprender, producir y actuar en un mundo determinado” (Palacios, 2010: 167).

Tomasello (2003) también señala que el símbolo lingüístico se distingue de otros tipos de señales comunicativas animales porque: 1) los símbolos lingüísticos no son diádicos sino triádicos, es decir, se utilizan para dirigir la atención y los estados mentales a una entidad o evento externo; 2) Pueden utilizarse simplemente con función declarativa, para compartir o para informar sin esperar una respuesta directa; 3) se aprenden socialmente por medio de imitación.

Respecto a la forma en la que se adquiere el lenguaje, Hockett (1957) menciona que las convenciones de un sistema de comunicación en un organismo se establecen por dos mecanismos: la genética y la tradición.

El ser humano cuando nace, no habla ninguna lengua. La lengua que llega a hablar más tarde es la que usan las personas que lo rodean ya sea que se trate de la lengua de sus antepasados biológicos o no, y si no lo es, sin que ello afecte en lo más mínimo el grado de habilidad con que llegue a hablarla

o el tiempo que requiera en aprenderla. Si como ocurre ocasionalmente, una criatura se cría en absoluto aislamiento o entre animales, no aprende ninguna lengua (Hockett, 1957: 564).

En consecuencia, la interacción social es un mecanismo indispensable para el aprendizaje de la lengua y las convenciones comunicativas se establecen mediante la tradición. La transmisión cultural de la lengua supone que

todos los seres humanos hemos recibido la lengua que hablamos como una herencia del pasado que, además, de permitirnos la comunicación con nuestros semejantes nos hace depositarios también de la cultura y de la visión del mundo de los seres que la utilizaron antes de nosotros, de nuestros antepasados”(Company Compay y Cuétara Priede, 2008: 23).

La transmisión cultural es uno de los quince rasgos definitorios que Hockett (1957) destaca como característicos del lenguaje humano. Otras diferencias importantes de la comunicación humana planteadas por Hockett (1957) son: los roles comunicativos pueden intercambiarse; el sistema de signos está determinado de manera arbitraria; el código no está limitado a situaciones específicas; y se puede hablar sobre entidades que están fuera del espacio perceptivo o que no existen. No obstante, el rasgo más significativo o esencial de la convivencia humana y de su comunicación es la cooperación, pues como menciona Pearce (1988):

Una característica importante de lenguaje es que permite que los humanos cooperen de formas extremadamente complejas. Por lo tanto, si se pudiera demostrar que los animales cooperan de formas complejas y que esta cooperación depende de la comunicación, entonces podríamos concluir que los animales involucrados poseen algo semejante al lenguaje (Pearce, 1988: 353).

Hasta este momento, no hay algún estudio que demuestre que los animales, por medio de la comunicación, cooperen con sus congéneres de la misma forma que los humanos lo hacen con el lenguaje y otros tipos de actividades sociales (Tomasello, 2008). Los humanos tienen una forma única de interactuar de manera social. La comunicación es una muestra clara de la cooperación humana, como menciona Grice (1975):

Las conversaciones exhiben, de forma típica, ciertos rasgos que conjuntamente caracterizan a las transacciones cooperativas: 1) que las partes tienen algún objetivo en común inmediato(...); 2) que las participaciones de los participantes han de encajar unas con otras, siendo mutuamente independientes; 3) que de alguna manera (que puede que sea

más explícita, pero que es a menudo tácita) se reconoce por ambas partes que, permaneciendo constantes todas las condiciones restantes, la transacción habría de proseguir con un estilo adecuado, a menos de que unos y otros se pongan de acuerdo para darle fin (Grice, 1975: 517).

Esto significa que los interlocutores interactúan de forma cooperativa cuando coordinan sus intenciones y el comunicador intenta que el receptor comprenda y, a su vez, el receptor se esfuerza realizando inferencias o preguntado para comprender claramente lo que el otro desea comunicarle. En otras especies animales, no se ha visto que se colabore de esta forma y que los animales pregunten para clarificar lo que el otro intenta comunicarles (Tomasello, 2008).

Por consiguiente, cuando el niño adquiere el lenguaje, se debe tener en cuenta que otro aspecto que se está adquiriendo es la función o intento de comunicación (Bruner, 1983), el intento de comunicación cooperativa, ya que el lenguaje implica más que una simple descodificación de un código arbitrario. Pues si bien,

es cierto que una lengua es un código que empareja representaciones fonéticas y representaciones semánticas de oraciones. Sin embargo existe un vacío entre la representación semántica de las oraciones y los pensamientos realmente comunicados por los enunciados. Este vacío no se llena con más codificación, sino con inferencias (Palacios, 2010: 181).

Entonces, cuando el infante aprende a hablar no sólo necesita saber qué significa lo que el otro dice, sino cuál es la intención que tiene cuando lo dice. Grice (1975) señala que para identificar lo que el hablante dijo se necesita: a) saber a que persona se refiere; b) cuál es la experiencia previa; c) el momento en el que se dijo la oración; y d) el significado de la frase en ese momento particular (Grice, 1975: 514). En otras palabras, para que el niño pueda conocer las intenciones comunicativas de los hablantes, necesita interactuar de forma cooperativa con el interlocutor, recurrir a la experiencia compartida, identificar intenciones y compartir la atención. Del mismo modo, es necesario que se identifique que el interlocutor comparte estos conocimientos y también actúa de forma cooperativa.

Por tanto, la comprensión del otro como agente cooperativo se compone de: a) intenciones comunicativas que se comparten con los otros y forman expectativas mutuas acerca de los motivos de cooperación, b) habilidades cognitivas para conformar intenciones conjuntas y atención conjunta con los otros (Tomasello, 2008). A

continuación se presentarán las intenciones comunicativas, las bases interactivas y las bases cognitivo-sociales que el niño necesita para aprender a incorporarse a la comunicación cooperativa humana.

3.2.1 Intenciones comunicativas.

La comunicación cooperativa humana involucra intenciones comunicativas. Cuando decimos algo, además de establecer referencia, expresamos un propósito. En todo lo que se dice, está implícita alguna intención (Grice, 1975). Los interlocutores tienen que hacer una serie de inferencias para reconocer estas intenciones, deben colaborar con su interlocutor para entender el mensaje o para simplificar el mensaje que se produce. Por ejemplo, si alguien dice “mira el árbol”, esta expresión puede tener el propósito de compartir alguna emoción relacionada con el referente o puede ser que el árbol remita a alguna experiencia compartida y, de algún modo, interesante para los interlocutores. Por tanto, hablante y escucha cooperan para que la intención comunicativa se reconozca.

La comunicación lingüística puede expresar una cantidad infinita de intenciones comunicativas. Austin (1962) y Searle (1969) han descrito algunas de éstas. Los infantes que aún no emplean símbolos lingüísticos no pueden expresar todas estas intenciones; sin embargo, hay tres intenciones básicas en la comunicación que tienen origen en la evolución: compartir, informar y pedir (Tomasello, 2008). Estas se originan en la evolución por dos hechos importantes: 1) el deseo de comunicarse con otras personas y 2) el deseo de ser como otra persona (imitación). Estos dos deseos o intenciones son factores que impulsan el desarrollo del lenguaje (Tomasello, 2003). Compartir y pedir están presentes en los primeros meses de vida, mientras que informar surge después de la “revolución de los nueve meses”²⁸. Cuando el bebé llora, se interpreta como una intención de petición y cuando sonríe como una intención de compartir. No obstante, el lactante no considera este tipo de intercambios como intencionales hasta los nueve meses.

Después de la “revolución de los nueve meses”, cuando se interactúa de forma triádica, estas intenciones se expresan a través de gestos y envuelven propósitos

²⁸ Véase capítulo 1.

cooperativos como 1) compartir emociones y actitudes con otros sobre un referente común; 2) informar, proporcionar información sobre algún referente que puede ser de interés para el adulto; y 3) pedir, querer que otros ayuden y presten atención a los objetivos propios (Tomasello, 2008).

En el capítulo anterior se presentó evidencia empírica de que estas intenciones comunicativas se observan en los señalamientos infantiles cuando interactúan de forma triádica con los adultos (Bates, Thal, Fenson, Whitesell y Oakes, 1989; Iverson, Capirci y Caselli, 1994; Camaioni, 1997; Bates y Dick, 2002; Volterra, Caselli, Caprici y Pizzuto, 2005; Tomasello, 2008). Aunque, conviene recordar que sólo Tomasello (2008) contempla el gesto con función informativa²⁹; la mayoría de los estudios agrupan las intenciones comunicativas en imperativa y declarativa.

Las intenciones comunicativas de compartir y de informar son específicamente humanas y están presentes en los gestos deícticos infantiles, de acuerdo con los estudios experimentales que se presentaron en el capítulo anterior (Rumbaugh Savage, Rumbaugh Dune y Boysen, 1980; Gómez, Laá, y Phillips, 1993; Camaioni, 1997; Tomasello, Carpenter y Liszkowski, 2007).

Por otra parte, la intención comunicativa de petición, que se es un continuo que va de pedir-obligar a pedir-sugerir (Tomasello, 2008), muestra que el niño comprende que el otro es un agente cooperativo que decide si quiere ayudarlo o no.

En síntesis, el desarrollo de las intenciones comunicativas es el siguiente: al principio, éstas son atribuidas por el adulto de acuerdo a la lectura del contexto (fase perlocutiva); posteriormente, los niños son capaces de participar en un formato de interacción triádica de forma cooperativa y expresan intenciones sociales en concordancia con la experiencia compartida con el adulto y por medio de la lectura de las intenciones (fase ilocutiva); finalmente, expresan sus intenciones a través de medios lingüísticos convencionales (fase locutiva).

La presencia de intenciones comunicativas en los gestos de los niños demuestra que, aunque existen estas intenciones desde el inicio, sólo una vez que se desarrollan

²⁹ Véase capítulo 2.

las habilidades cognitivo-sociales (atención e intencionalidad conjunta), estos motivos pueden ser cooperativos y modificar la interacción entre adulto y niño, al principio por medio del lenguaje gestual y posteriormente a través de los símbolos lingüísticos.

Una vez presentados las intenciones básicas de la comunicación, que reflejan la característica única de los humanos de interactuar y comunicarse de manera cooperativa, se pasará a explicar de qué forma las bases interactivas sociales se relacionan con la adquisición del lenguaje.

3.2.2 Bases interactivo-sociales.

Un aspecto fundamental para la adquisición del lenguaje es que el medio ambiente en el que el niño nace está estructurado socialmente (Tomasello, 2003). Gracias a esto, los niños pueden adquirir con facilidad el conocimiento acumulado históricamente. Los infantes aprenden culturalmente una gama amplia de conocimientos y habilidades, entre ellas el uso de los símbolos lingüísticos.

El aprendizaje de símbolos lingüísticos es posible porque en el mundo socialmente estructurado, en el que el infante se desarrolla, se establecen dos cuestiones importantes: los adultos actúan de forma cooperativa y la interacción se desarrolla en formatos.

A lo largo de los dos capítulos anteriores, se ha hecho hincapié en la forma en la que interactúan los niños con el adulto más cercano. Un factor importante que se debe considerar es que el adulto tiene la voluntad de compartir y entregarle gradualmente el control de la situación al niño (Bruner, 1983).

De igual manera es necesario resaltar que también el niño participa activamente en la interacción con el adulto. Aunque la relación es asimétrica y, por lo tanto, el adulto tiene el dominio de la situación, no se limita a dirigir la interacción, sino que interactúa cooperativamente con el infante y realiza *andamiaje*³⁰. El *andamiaje* es muestra clara de la cooperación humana, pues el adulto adecua sus acciones a las capacidades de su interlocutor, modificando su lenguaje o sus gestos para relacionarse con el infante e involucrarlo cada vez más en la comunicación.

³⁰ Véase capítulo 1.

Muestra de la actitud cooperativa de los adultos que interactúan con niños son el habla *motherese*³¹ (Stern, 1977; Halliday, 1978; Clemente, 1998) y los gestos *motherese*³² (McNeil, 1992; Iverson, Capirci, Longobardi y Caselli, 1999). El adulto hace modificaciones a sus gestos y a su lenguaje para interactuar con los infantes; conforme el niño se desarrolla, el adulto incorpora elementos más complejos.

Por otra parte, la interacción en formatos permite que el niño aprenda tres elementos discursivos importantes en la comunicación lingüística. Como se apuntó en el primer capítulo, el niño aprende a acudir al contexto para identificar lo que el adulto dice, debido a que la interacción se establece en contextos familiares, restringidos y compartidos (*deixis*); la sistematicidad, lo rutinario y lo restringido de los formatos permite que el infante se anticipe a lo que va a ocurrir (*presuposición*) y que pueda distinguir los elementos nuevos de los viejos (*tópico/comentario*); además, gracias al carácter cíclico y repetido de los formatos, el niño puede identificar intenciones y medios para lograrlas (*intencionalidad*).

Asimismo, las características de los formatos son importantes para que el niño estructure y convencionalice el intercambio de mensajes e intenciones (Bruner, 1983). También, gracias a que la interacción se da en formatos rutinarios como la comida, el baño, los juegos interactivos, la lectura de libros, etc., los niños pueden aprender sus primeras palabras (Tomasello, 2003). Como estas acciones se realizan cotidianamente en la vida del niño, puede identificar las intenciones y los medios que se usan para conseguirlas.

Ahora bien, los formatos de interacción triádica son fundamentales para la adquisición del lenguaje. Primero, porque hasta este tipo de interacción, el niño tiene la capacidad de reconocer intenciones y compartirlas; segundo, porque en la estructura del símbolo lingüístico se necesita que cada participante tenga la intención de que su interlocutor dirija su atención a una entidad externa.

En la imagen siguiente se muestra la forma en la que se interactúa triádicamente. Las flechas delgadas muestran la atención que ponen los interlocutores a la entidad

³¹ Véase capítulo 1.

³² Véase capítulo 2.

externa y las flechas gruesas representan la atención que los participantes ponen en la atención de su interlocutor.

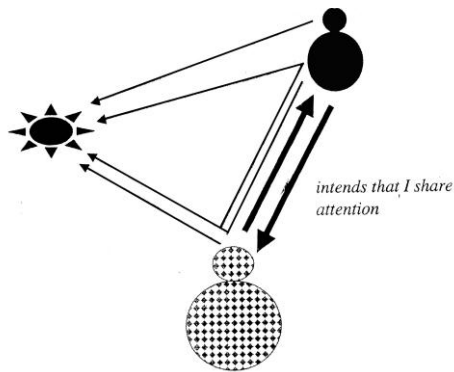


Figura 1. Interacción Triádica. Fuente Tomasello (2003).

La interacción triádica se distingue de la relación diádica en la adquisición del lenguaje, principalmente, porque si el niño aprendiera el símbolo lingüístico diádicamente, haría una simple asociación de sonidos con objetos; mientras que si el niño aprende triádicamente el símbolo lingüístico, aprende el símbolo de forma intersubjetiva, comparte la convención (Tomasello, 2003).

En consecuencia, el niño no puede aprender los símbolos lingüísticos de forma diádica porque el lenguaje, como se ha señalado, es más que una simple asociación de sonidos con referentes; los símbolos lingüísticos son fundamentalmente convenciones sociales y perspectivas compartidas, no asociaciones simples de sonidos y experiencias. Además, los formatos de interacción triádica son el escenario en el que se establecen las bases cognitivo-sociales que se presentarán a continuación.

3.2.3 Bases cognitivo-sociales de la adquisición del lenguaje

Anteriormente, se ha presentado la importancia de las intenciones comunicativas y la interacción social para que el niño adquiera el lenguaje. Ahora, se presentarán las bases cognitivo-sociales que conforman la infraestructura de intencionalidad que el infante necesita para incorporarse a la comunicación cooperativa humana. Las bases cognitivas son las siguientes: intencionalidad conjunta, la atención conjunta y la imitación con inversión de roles.

3. 2.3.1 Intencionalidad conjunta.

El conocimiento de que los seres humanos son seres intencionales constituye un aspecto crucial en la interacción y en la adquisición del lenguaje. Grice (1975) observa que los actos de comunicación humana involucran una intención de comunicación específica. La ley de la intencionalidad en la comunicación es: “yo quiero que tú sepas que yo quiero algo de ti”, además, es necesario que ambos interlocutores sepan esto y compartan la situación, es decir, establezcan *intencionalidad conjunta* (Tomasello, 2008). La intencionalidad conjunta se refiere a la capacidad de coordinar las intenciones de dos o más personas.

La comprensión de intencionalidad, como se observó en el primer capítulo, surge a los nueve meses (Piaget, 1936; Bates, 1975 *apud* Hoff-Ginsberg, 1997; Bruner, 1983; Ninio y Snow, 1996; Tomasello, 1999) en el periodo que Tomasello (1999) nombra “revolución de los nueve meses”.

El reconocimiento de la propia intencionalidad se da cuando los bebés son capaces de diferenciar entre medios y fines. En concordancia con esto, Bruner (1983) apunta que la disponibilidad para relacionar medios y fines es una de las facultades originales cognitivas que sienta las bases para la adquisición del lenguaje, puesto que esta capacidad es fundamental para identificar intenciones.

Una vez que los infantes son capaces de diferenciar fines de medios, descubren que sus acciones son intencionales y también se dan cuenta de que los demás son seres intencionales. Gracias a que los niños tienen la capacidad de identificarse con los miembros de su especie, realizan la analogía de que si los otros son <<como yo>> y yo soy un ser intencional, por lo tanto, los otros también son seres intencionales³³ (Tomasello, 1999).

El conocimiento de que los humanos son seres intencionales es importante para adquirir el lenguaje porque las palabras que se utilizan en la comunicación tienen una intención comunicativa. En concordancia con la presencia de intenciones comunicativas, Searle (1969) señala que la diferencia entre la contemplación de un objeto comunicativo de la contemplación “natural” es que el objeto comunicativo se

³³ Véase capítulo 1.

produce con un tipo de intención; del mismo modo, para los niños “los sonidos se convierten en lenguaje cuando comprenden que el adulto los hace con la intención de que presten atención a algo” (Tomasello, 1999: 129).

Por tanto, para que el niño aprenda el lenguaje es necesario no sólo que reconozca que los humanos son seres intencionales, sino que también debe entender que las palabras tienen una intención comunicativa, que se distingue de otros tipos de intención porque “para entender qué se propone otra persona cuando dirigiéndose a mí, profiere el sonido ¡Pelota!, debo determinar cuál es su meta respecto de mi estado intencional y atencional en relación a una tercera entidad” (Tomasello, 1999: 131). Por esta razón es importante que la interacción diádica se transforme en triádica, ya que la comunicación involucra compartir y dirigir la atención a un tercer elemento.

En otras palabras, cuando se utiliza un símbolo lingüístico, se quiere dirigir la atención del interlocutor sobre algún objeto o situación; se adopta una perspectiva particular de ver al objeto o situación, se elige la palabra *pelota* y no “juguete” o “cosa” porque se está viendo al objeto desde una perspectiva particular; además, este hecho debe relacionarse de alguna forma con las intenciones de ambos participantes del acto comunicativo. Si se dirige la atención hacia algo es porque de alguna manera se considera que es importante para el interlocutor.

La comparación de primates con niños mayores de nueve meses proporciona evidencia de que la conciencia de intencionalidad permite que los niños colaboren de forma triádica y cooperativa. Antes de que adquieran el lenguaje, los niños hacen gestos triádicos imperativos y declarativos; mientras que los chimpancés, aun entrenados lingüísticamente, sólo pueden hacer gestos diádicos imperativos porque no tienen conciencia de que hay intenciones y que éstas pueden coordinarse (Rumbaugh Savage, Rumbaugh Dune y Boysen, 1980; Camaioni, 1997; Tomasello, 1999)³⁴.

Los seres humanos, cuando son conscientes de la intencionalidad de sus acciones: a) persisten en la dirección del objetivo; b) despliegan medios y opciones alternativas; c) alcanzan el objetivo; d) presuponen cuando se termina la acción; f) y cuando el fin no se alcanza, se cambian los medios. La intencionalidad implica la oportunidad de responder

³⁴ Véase capítulo 2.

a las intenciones del otro (Bruner,1980). Por tanto, una muestra de que los niños son capaces de expresar intenciones comunicativas es que usan gestos con función imperativa o declarativa.

En estos gestos, los niños tienen la intención de que el adulto les ayude a cambiar el estado del mundo (gestos imperativos) o la intención de compartir la emoción y la experiencia con el adulto (gestos declarativos). En el capítulo anterior se presentaron estudios experimentales que demuestran que los niños, aproximadamente a los 12 meses, son capaces de realizar gestos con este tipo de intenciones comunicativas (Bates, Thal, Fenson, Whitesell y Oakes, 1989; Iverson, Capirci y Caselli, 1994; Camaioni, 1997; Tomasello, 1999; Bates y Dick, 2002; Volterra, Caselli, Capirci y Pizzuto, 2005).

Además, en los gestos que los adultos dirigen a niños también implican una intención comunicativa que los niños deben ser capaces de comprender para poder interpretar el gesto de forma adecuada.

En el capítulo anterior, se mostró que los tipos de gestos que los adultos dirigen a los niños sirven para indicar el referente, llamar la atención sobre objetos o situaciones (Volterra, Caselli, Capirci y Pizzuto, 2005) y para hacer peticiones (Garnica, 1978). En estos gestos, el niño tiene que identificar la intención comunicativa, es decir, por qué el adulto quiere que ellos dirijan su atención a ese objeto en particular. Liebal, Behne, Carpenter y Tomasello (2009) muestran que los niños de 14 y 18 meses pueden identificar la intención comunicativa del gesto de señalar³⁵.

En lo que concierne a la modalidad lingüística, algunos ejemplos de la forma en la que se manifiestan las intenciones comunicativas en las oraciones son por ejemplo: para un imperativo como *¡siéntate!*, el niño debe entender que el interlocutor intenta que atienda a su propuesta de sentarse; en un declarativo como *¡el pajarito!*, el niño debe entender que el interlocutor intenta compartir la atención en el pájaro; y en los preformativos como *gracias*, el infante debe entender que el interlocutor intenta que atienda a su expresión de gratitud y la reciba (Tomasello, 2003).

³⁵ Véase capítulo 2.

En consecuencia, para poder comprender la intención comunicativa en la modalidad gestual o en la modalidad lingüística se requiere: “la comprensión de los otros como agentes intencionales; participar en una escena de atención conjunta; y la comprensión de un acto intencional en una escena de atención conjunta en la que se exprese una intención comunicativa” (Tomasello, 1999: 130).

En otras palabras, el niño comprende una intención comunicativa participando en una escena en la que comparte la atención; reconoce que los participantes tienen intenciones, identifica cuál es la intención en ese momento; reconoce, ya sea mediante un gesto o una palabra, una intención comunicativa. Todo esto es posible en un formato de interacción triádica.

Cuando el infante se enfrenta a este tipo de formatos triádicos de manera rutinaria, la conciencia de intencionalidad, la atención compartida en un objeto y la atención de su interlocutor lo ayudan a identificar la intención comunicativa que subyace al gesto o a la palabra expresada. Siendo así, para establecer comunicación cooperativa es necesario establecer intencionalidad conjunta, identificar objetivos compartidos y no responder a ellos de manera egocéntrica sino prestando atención a los deseos de ambos.

De acuerdo a la evidencia empírica proporcionada en los capítulos anteriores, el niño es capaz de reconocer intenciones de los nueve meses en adelante, unos meses después puede manifestar y comprender intenciones comunicativas en la modalidad gestual y en la modalidad lingüística.

3.2.3.2 Atención conjunta, creando *terreno común*.

Para los seres humanos, el contexto no es sólo lo que está presente en el espacio perceptivo, el contexto (*terreno común*) supone todo lo que sabemos (y que sabemos que ambos sabemos) sobre los hechos del mundo, la forma en la que la gente actúa en ciertas situaciones y lo que es típicamente sobresaliente (Tomasello, 2008).

En la comunicación lingüística muchas veces es más la información que los interlocutores pueden asumir e inferir de manera conjunta que lo que se expresa lingüísticamente. Por ejemplo, en las expresiones lingüísticas referenciales que dependen del contexto para poder ser interpretadas (deícticos como *yo, tú, él, allá,*

aquí, en este momento, etc.). A través del terreno común, los hablantes identifican el significado de estas partículas.

El terreno común puede componerse de lo que está presente perceptivamente o de experiencias pasadas; lo que se comparte cuando se sigue conjuntamente un objetivo y los participantes saben que se está focalizando en ciertas cosas relevantes para conseguir el objetivo; lo que ambos perciben como sobresaliente y saben que el otro también lo percibe de esa forma; además el *terreno común* puede basarse en conocimiento cultural común (Tomasello, 2008).

En consecuencia, un factor cognitivo importante en la comunicación cooperativa que se relaciona con las experiencias compartidas y con la atención conjunta, es la identificación de lo *relevante* en el acto comunicativo. Según Sperber y Wilson (2004)

Cualquier *input* (una percepción visual, un sonido, un enunciado, un recuerdo) es relevante para un sujeto cuando entra en contacto con una información previa de la que éste dispone, produciendo con ello una serie de resultados que le incumben [...] La relevancia no es sólo cuestión de todo o nada, sino también de grado. Nos rodean innumerables *inputs* potencialmente relevantes, pero no podemos atenderlos a todos. Lo que hace que un *input* merezca nuestra atención, entre toda esa multitud de estímulos que compiten por ser relevantes, no es sólo que sea relevante, sino que es MÁS relevante que cualquier otro que se nos presenta alternativamente en una ocasión” (Sperber y Wilson, 2004: 239)

En la interacción social, cada participante identifica algo como *relevante*, sabe que el otro también lo considera *relevante* y, a su vez, reconoce que el otro también sabe todo esto. En los casos típicos, la búsqueda de lo *relevante* no es egocéntrica, ya que se comparte una *terreno común* con el otro y se busca aspectos *relevantes* para ambos en ese momento de interacción (Tomasello, 2008).

El establecimiento de *terreno común* y la búsqueda de lo *relevante* son necesarios, porque en la comunicación lo que se dice tiene una intención referencial (la dirección de la intención) y una intención social (por qué se quiere que el otro dirija su atención a algo en específico), para poder reconocer la intención social y el referente, los

participantes del acto comunicativo deberán reconocer el “terreno común” (tópico) y lo relevante (comentario)³⁶.

En lo que respecta a la adquisición del lenguaje, como se presentó en el primer capítulo, establecer la atención de forma conjunta es posible cuando la interacción entre adulto/niño se transforma en triádica. Aproximadamente a los nueve meses, los bebés son capaces de participar en una formato de atención conjunta. En estas escenas, el adulto y el niño comparten la atención en un tercer elemento de manera consciente, es decir, también prestan atención a la atención del otro, no sólo al objeto o situación. Esta forma de compartir la atención de manera triádica se relaciona directamente con la característica recursiva necesaria para comprender las intenciones comunicativas, que implica: yo sé las experiencias que comparto con el otro, así, identificó qué es relevante en el acto de habla; el otro sabe esto; y ambos saben que el otro sabe todo esto.

En consecuencia, las características de la atención conjunta y el *terreno común* consisten en que los interlocutores identifican dónde está la atención, cuál es la intención, qué conocimientos se comparten, qué es relevante y además reconocen que el otro también sabe todo esto.

Carpenter, Nagell y Tomasello (1998)³⁷ proporcionan evidencia sobre el surgimiento y desarrollo de la atención conjunta. Al principio, la interacción se centra en verificar que se está compartiendo la atención; después se incorpora el seguimiento de la mirada para compartir la atención; y posteriormente, se utilizan gestos para señalar con función declarativa e imperativa.

El surgimiento de atención conjunta es fundamental porque, como hemos visto, la comunicación cooperativa requiere que los interlocutores compartan el contexto (*terreno común*) para poder hacer las inferencias necesarias y entender qué dice el otro, pues lo que se expresa de forma lingüística no es todo lo que se quiere decir. Asimismo, el *terreno común* es importante para la adquisición del lenguaje porque “una comunicación temprana lograda requiere un contexto compartido y familiar para ayudar a los

³⁶ Véase capítulo 1.

³⁷ Véase capítulo 1.

interlocutores a hacer mutuamente claras sus intenciones comunicativas” (Bruner, 1983: 126).

Al inicio, los niños no cuentan con el suficiente *terreno común*, pero a través de los formatos de atención conjunta, que se repiten constantemente, van creando experiencias compartidas. Los formatos en los que el niño interactúa son ordenados, restringidos, familiares y sistemáticos por esta razón, como apunta Bruner (1983):

No es en absoluto sorprendente que el niño entre al mundo del lenguaje y de la cultura con una preparación para encontrar, o inventar, formas sistemáticas de relación con los requerimientos sociales y las formas lingüísticas. El niño reacciona culturalmente con hipótesis, características sobre lo que necesita, y entra en el lenguaje con una buena disposición para el orden (Bruner, 1983: 29).

En el primer capítulo, se presentó cómo la interacción en formatos contribuye a que el niño realice presuposiciones mediante la experiencia compartida y que identifique los componentes nuevos y relevantes en el acto de habla. El carácter sistemático de las actividades es tan importante que como menciona Tomasello (1999):

Si un niño naciese en un mundo en el que ningún acontecimiento se repitiera, ningún objeto apareciera más de una vez y los adultos no usaran nunca el mismo lenguaje en el mismo contexto, es difícil imaginar cómo podría ese niño –fuera cual fuese su capacidad cognitiva– adquirir un lenguaje natural (Tomasello, 1999: 139)

Behne, Carpenter y Tomasello (2005)³⁸ aportan evidencia sobre la capacidad de los niños de 14 y 18 meses de reconocer que una acción es relevante considerando las actividades que comparten con el adulto. Incluso, de los 12 a 14 meses, los bebés pueden determinar cuáles objetos y cuáles no han sido compartidos con otra persona previamente en atención conjunta. Los infantes son capaces de determinar no sólo qué han visto juntos (atención conjunta) sino qué se sabe de manera conjunta y qué se conoce con la experiencia previa (Tomasello, 2008).

Por medio de la interacción triádica con atención conjunta, los bebés van conformando las experiencias compartidas (*terreno común*) que se necesitan para comunicarse de manera cooperativa (Carpenter, Nagell y Tomasello, 1988).

³⁸ Véase capítulo 2.

Tomasello (2008) identifica que existen dos formas básicas de crear *terreno común*: *top down*³⁹ y *bottom-up*.

El niño es capaz de crear *terreno común* por *top down* cuando comparte la atención con el otro, identifica sus objetivos y sabe que ambos están compartiendo la actividad. Con base en las actividades repetidas y el reconocimiento de los objetivos y los medios que se utilizan para conseguirlos, el niño va creando *terreno común* con el adulto. Esto, a su vez, le permite al niño reconocer nombres y asociarlos con el referente.

El mecanismo de *terreno común* por *top down* es el siguiente: en las interacciones colaborativas con los otros, el niño primero aprende a participar y a establecer objetivos compartidos. El infante entiende cuál es el objetivo e intención de una persona y por qué hace las cosas de una manera determinada y no de otra, gracias al dominio de la atención conjunta y la capacidad de reconocer dónde la otra persona enfoca su atención en el momento de la actividad.

Otra forma de construir *terreno común* es a través de *bottom-up*. Cuando se comparte una actividad, los participantes son capaces de identificar lo más sobresaliente en ese momento. El niño no aprende un nuevo nombre de forma egocéntrica, es decir, no asocia el nombre con algo que sólo es sobresaliente para él, sino que considera lo sobresaliente para él y su interlocutor. Desde el principio del desarrollo, los niños entienden que cuando el adulto usa una nueva pieza del lenguaje lo invita a que comparta su foco atencional e intencional (Tomasello, 2008). Entonces, los infantes crean *terreno común* identificando lo nuevo y lo sobresaliente (comentario) y diferenciándolo de lo viejo y lo conocido (tópico).

En consecuencia, para que el niño adquiera el lenguaje es importante la forma en la que interactúa de manera triádica con el adulto. Esta forma de atender a un tercer elemento de manera conjunta facilita la adquisición de palabras. Los niños aprenden las convenciones lingüísticas iniciales entendiendo cómo los otros usan un sonido particular para dirigir su atención en el espacio en el que ocurren y comparten con el adulto (Tomasello, 2008). A veces, este entendimiento se da por *top down* en actividades

³⁹ Los términos *top down* y *bottom-up* son comúnmente utilizados en psicolingüística.

colaborativas y a veces por *botton up*, identificando lo más sobresaliente del acto de habla.

En relación con la gestualidad, los gestos deícticos son una evidencia latente de la capacidad infantil de establecer atención conjunta con el adulto. Cuando los niños realizan estos gestos muestran que pueden dirigir la atención del adulto a una tercera entidad con función imperativa (para obtener algo), con función informativa (para dar o pedir información) y para compartir la emoción (compartir los sentimientos con los otros).

En este momento es pertinente recordar la comparación entre infantes con desarrollo típico y niños autistas, que se presentó en el capítulo anterior. A través de esta comparación, se observó que los niños autistas no producen gestos triádicos con función declarativa. Una de las causas que impiden que los autistas realicen este tipo de gestos es que tienen dificultad para establecer atención conjunta (Riviére, 1983; Gómez, Laá, y Phillips, 1993; Camaioni, 1997; Camaioni, Perucchini, Muratori y Milone, 1997; Tomasello, 1999).

Aunque, cabe precisar que la atención conjunta es importante para la adquisición del lenguaje pero que esto no supone que sea igual a la escena referencial conjunta; “la escena atencional conjunta proporciona sólo el contexto intersubjetivo dentro del cual tiene lugar el proceso de simbolización” (Tomasello, 1999: 126) La escena atencional sienta las bases para que el niño sea capaz de compartir su subjetividad con otro individuo, para que pueda manipular la atención de alguien más y para que permita que otro dirija su atención. Estas capacidades le ayudan a adquirir las convenciones lingüísticas.

La atención conjunta es un punto intermedio entre el mundo perceptivo que es menos limitado y el mundo lingüístico que es más limitado. La escena atencional conjunta enfoca un conjunto de actividades para compartir, restringe la amplia gama del mundo perceptivo; a partir de la escena conjunta, la escena referencial conjunta enfoca nuevamente un subconjunto de actividades para considerarse mutuamente (Tomasello, 1999). De esta forma, con la atención referencial es posible dirigir la atención del otro de manera más específica.

Hasta este momento, se puede distinguir la importancia de la interacción triádica en la adquisición del lenguaje, pues este tipo de interacción se compone de intencionalidad conjunta y atención conjunta. Estos componentes contribuyen a interactuar de manera cooperativa, debido a que se establecen intenciones conjuntas, se colabora con el interlocutor para lograr objetivos y, mediante el establecimiento de atención conjunta, se crea el *terreno común* para poder hacer las inferencias necesarias e identificar la intención comunicativa. A continuación se pasará a la tercera habilidad cognitiva que contribuye a la adquisición del lenguaje: la imitación con inversión de roles.

3.2.3.2 Imitación con inversión de roles

Bruner (1983) menciona que la sensibilidad que tiene el niño para las situaciones transaccionales es otra de las facultades cognitivas originales que facilitan la adquisición del lenguaje. Esto se refiere a la capacidad de distinguir que los roles en la interacción pueden intercambiarse.

El intercambio de roles comunicativos se ha observado tempranamente en la interacción de adulto/bebé. Trevarthen y Silvester (1978) llamaron a este intercambio de roles *protoconversaciones*⁴⁰. Estos primeros intercambios permiten que el niño se vaya adecuando al intercambio de roles que requiere la comunicación lingüística. Igualmente, en la interacción por formatos, el niño participa en constantes actividades transaccionales en las que observa cómo los roles pueden intercambiarse (Bruner, 1983).

Por otro lado, sobre el aprendizaje imitativo, se ha visto que los neonatos son capaces de imitar gestos faciales (Trevarthen y Silvester, 1978; Meltzoff y Moore, 1983). La cuestión más importante de estas imitaciones es que puede ser prueba de la capacidad de los humanos de identificarse con otros miembros de su especie⁴¹.

Otra cuestión interesante es que, a los nueve meses, la imitación se transforma y los niños imitan las acciones intencionales que realiza el adulto sobre otros objetos (Tomasello, 1999). El aprendizaje imitativo de acciones intencionales se basa en

la tendencia de los infantes – presente desde una edad temprana – a identificarse con los adultos, y en su capacidad –presente desde los nueve

⁴⁰ Véase capítulo 1.

⁴¹ Véase capítulo 2

meses – para distinguir, en las acciones de los otros, la meta subyacente y los distintos medios que pueden elegirse para alcanzarla (Tomasello, 1999: 108).

La combinación de la capacidad de cambiar de rol con la capacidad de aprender por imitación permite que los niños aprendan a producir el símbolo lingüístico de la misma forma que el adulto lo produce. Tomasello (1999) apunta que el aprendizaje por imitación de roles es:

Un proceso de aprendizaje imitativo en el que el niño se alinea con el adulto tanto en lo que se refiere a la meta como a los medios de alcanzarla; pero en este caso, el niño no sólo debe sustituir al adulto como actor (lo cual ocurre en todos los tipos de aprendizaje cultural), sino que también debe hacer que el adulto lo sustituya a él como objetivo del acto intencional (es decir, debe sustituir el estado atencional del adulto como meta por su propio estado atencional como meta) (Tomasello, 1999: 134).

Por tanto, el niño aprende a usar símbolos lingüísticos mediante imitación con inversión de roles para dirigir el símbolo lingüístico al adulto, si sólo lo imitara, dirigiría el símbolo a sí mismo, ya que cuando el niño imita sólo sustituye al adulto; entonces, para emplear un símbolo comunicativo, tiene que imitar e intercambiar el rol para que el símbolo lingüístico que el adulto dirigió hacia él pueda ser dirigido al adulto.

En consecuencia, la imitación con inversión de roles requiere la capacidad de comprender los roles comunicativos del hablante y del oyente en un acto de habla. De igual manera, se necesita la comprensión de las intenciones y los medios para conseguirlas, que han sido constituidas a través del *terreno común* en escenas atencionales conjuntas. Así,

el resultado de este proceso de imitación con inversión de roles es un símbolo lingüístico: un recurso comunicativo comprendido intersubjetivamente desde ambos lados de la interacción. Es decir, este proceso de aprendizaje asegura que el niño comprenda que ha adquirido un símbolo que es socialmente <<compartido>>⁴² (Tomasello, 1999: 134).

Entonces, el aprendizaje de imitación con inversión de roles es la forma en la que el niño hace convencionales sus intenciones comunicativas, para que se conviertan en símbolos lingüísticos compartidos, es decir, intersubjetivos. Además, cuando el niño

⁴² En el original, Tomasello emplea paréntesis angulares.

aprende mediante imitación, interioriza la intención comunicativa y el punto de vista específico que adoptó el adulto, así, cuando el infante aprende un símbolo lingüístico está adoptando una perspectiva (Tomasello, 1999).

La capacidad de adoptar perspectivas también se distingue en los juegos simbólicos. En este tipo de juegos, el niño adopta una perspectiva específica del objeto e invita al adulto a que comparta esta forma de verlo (Piaget, 1964; Cole, 1999; Tomasello, 1999)⁴³. Por ejemplo, si el infante utiliza un plátano como si fuera teléfono y se lo muestra al adulto, el niño lo invita a que vea el plátano desde esta perspectiva. Aunque el juego simbólico no está directamente relacionado con el lenguaje es una muestra de que los niños son capaces de adoptar perspectivas distintas y entenderlas en otras actividades.

En cuanto a la relación entre gestualidad e imitación, en el capítulo anterior se mencionó que para que los niños realicen gestos triádicos con intención comunicativa es necesario que sean aprendidos mediante imitación (Bruner, 1983; Bates, Thal, Fenson, Whitesell y Oakes, 1989; Tomasello, 1999). Esto es necesario porque, a través de la imitación, los niños tienen el conocimiento de que comparten con el adulto una señal comunicativa, que ambos entienden de una misma forma.

Por tanto, el aprendizaje por imitación también es fundamental en los gestos comunicativos. Incluso, Tomasello (1999) plantea que los niños aprenden los gestos de forma simbólica y comunicativa hasta que los aprenden por imitación con inversión de roles. Sin embargo, las evidencias que se tienen sobre la imitación con inversión de roles en la modalidad gestual infantil son muy escasas, ya que es difícil identificar el momento preciso en el que el infante observó un gesto y el momento en el que lo imita de manera inversa. Sin embargo, hay algunos estudios que han logrado identificar este proceso, por ejemplo Bruner (1983) menciona que el niño que estudió, observó el gesto un mes antes de producirlo.

No obstante, aunque no se identifica claramente que los niños aprendan el gesto mediante imitación con inversión roles, cuando los niños producen un gesto con

⁴³ Véase capítulo 2.

intención comunicativa y alternan la mirada con el adulto, demuestran que comparten el símbolo con el adulto y que interactúan de forma triádica, cooperativa e intencional.

Asimismo en relación a los gestos, en el capítulo anterior, se indicó que los gestos pantomímicos con objeto ausente que realizan los niños aproximadamente a los 12 meses, no solamente se aprenden por imitación, sino que en sí mismos se caracterizan por ser imitaciones de una acción determinada (Piaget, 1964; Bates, Thal, Fenson, Whithesell y Oakes, 1989; McNeill, 1992; Iverson, Capirci, Caselli, 1994; Bates y Dick, 2002).

Incluso, Piaget (1964) relaciona el surgimiento de los gestos pantomímicos con objeto ausente con la emergencia de la imitación diferida⁴⁴. De manera que la existencia de gestos con función comunicativa, sobre todo de gestos pantomímicos, demuestra que los niños son capaces de imitar acciones y de utilizarlas para la comunicación.

Ahora bien, para explicar cómo opera la imitación con inversión de roles en la modalidad lingüística, se presentará cómo los niños aprenden palabras convencionales mediante la infraestructura de intencionalidad conjunta de la comunicación cooperativa humana (intenciones comunicativas, bases interactivas y bases cognitivo-sociales). No obstante, antes de comenzar con estas explicaciones, se debe señalar que el niño cuenta con la habilidad de distinguir patrones auditivos. Esta habilidad es importante para que sea posible aprender palabras a través de la imitación con inversión de roles (Tomasello, 2003)⁴⁵.

Cuando un niño aprende un símbolo lingüístico, convencional y perspectivista, debe: identificar la intención comunicativa de los hablantes; coordinarse con estas intenciones; mantener atención conjunta; crear *terreno común* a través de *top-down* o *bottom-up*; tener en cuenta las intenciones comunicativas; estar dispuesto a cooperar en el acto comunicativo; y saber que el interlocutor también está cooperando. Una vez que se tiene esta infraestructura, se aprenden las palabras mediante la imitación con

⁴⁴ La imitación diferida es la capacidad de imitar acciones después de algún tiempo de haber observado el modelo. Véase capítulo 2.

⁴⁵ En este planteamiento está implícita la existencia de una etapa anterior de aspectos suprasegmentales como la entonación y la métrica, que no se presentan por razones de espacio.

inversión de roles, es decir, se reconoce la palabra que el adulto produce y se utiliza de manera inversa.

Las palabras que se enuncian en un acto comunicativo, además de la intención referencial, tienen intenciones sociales. Por tanto, es importante tomar en cuenta todas las habilidades cognitivo-sociales y las cuestiones interactivas para comprender cómo los niños entienden la intención comunicativa y saben sobre qué característica específica se está llamando la atención cuando un adulto dice alguna palabra. Sucede de la misma forma con los gestos comunicativos: los niños deben identificar para qué el adulto dirige su atención hacia ese punto y cuál es el punto específico.

Los niños pueden entender la intención comunicativa del adulto cuando utiliza símbolos lingüísticos o realiza un gesto en un formato de interacción triádica. En este formato los infantes son capaces de coordinar su atención y sus intenciones hacia un elemento externo; por medio del *terreno común*, que han conformado en los formatos rutinarios y los marcos de atención conjunta identifican lo relevante y lo conocido (*top down, botton up*), a través de estos mecanismos, reconocen a qué parte específicamente se dirige la atención y cuál es la intención comunicativa del adulto; y reconocen las intenciones comunicativas generales de informar, pedir, compartir. Una vez que se ha hecho todo esto, el niño realiza la imitación con inversión de roles (Tomasello, 2008).

De forma general, se puede decir que el niño realiza una lectura del contexto, entendiendo contexto de forma específicamente humana que incluye todo lo que se conoce de manera conjunta aunque no este presente perceptivamente; esto incluye la conciencia de que el otro es un ser intencional y cooperativo. Este hecho no es específico de los infantes que adquieren el lenguaje. Tomasello (1999) menciona que personas que no hablan la misma lengua pueden comunicarse si se encuentran en un contexto compartido, por ejemplo, si están en una taquilla de boletos en una estación de autobús y alguno quiere comprar un boleto. En estos contextos, es posible que los interlocutores se entiendan y aprendan palabras nuevas porque cuentan con la infraestructura de intencionalidad que les permite leer el contexto y hacer inferencias para comprender el mensaje.

De igual manera, Tomasello (2008) muestra ejemplos de señalamientos adultos como estar en un bar y señalar el vaso para indicar que sirvan otra copa. Estos gestos son perfectamente entendidos, gracias a la infraestructura de intencionalidad de la comunicación cooperativa.

Incluso, se puede añadir que un hablante maduro puede entender palabras nuevas sin acudir a un diccionario, a través de la lectura de intencionalidad, las experiencias compartidas y la identificación de lo relevante.

Respecto a la documentación empírica sobre la imitación con inversión de roles para el aprendizaje de palabras, Tomasello (1999) presenta una serie de experimentos en los que los investigadores les enseñan a los infantes pseudo palabras y palabras nuevas, tanto en la producción como en la comprensión. Los resultados de estos experimentos demuestran que los niños aprendieron el nombre del objeto a través de la imitación con inversión de roles.

Ahora bien, se ha indicado que la imitación con inversión de roles implica adoptar la perspectiva específica del símbolo lingüístico que se está usando. En consecuencia, el niño tiene que aprender que una misma entidad puede percibirse de manera distinta y que según la perspectiva que se escoja, será el signo lingüístico que se utilice, “si alguien está usando esta palabra y no esa palabra en esa situación, debe haber alguna razón para ello” (Tomasello, 1999: 153).

Los niños pueden distinguir por qué se utilizó una palabra y no otra mediante el contraste de palabras que se relacionan. En el lenguaje hay perspectivas contrastantes que se limitan unas a otras; por ejemplo, verbos como *comprar-vender*; *dar-recibir*; *encontrar-buscar* (Tomasello, 2003).

Otro mecanismo para reconocer por qué se usa una palabra y no otra es la comparación de signos lingüísticos empleados en una misma situación. El niño, a través de las palabras que conoce y los contextos en los que se usa, identifica que si el adulto usa una palabra nueva es porque quiere comunicar algo distinto, mediante la lectura del contexto aprende la nueva palabra; por ejemplo, en palabras como *usar-compartir* (Tomasello, 1999).

En concordancia con esto, Karmiloff y Karmiloff-Smith (2001) mencionan que el niño tiene ciertas estrategias para reconocer nuevos objetos y nuevos nombres: restricción lingüística, restricción social y restricciones cognoscitivas.

En la restricción lingüística, el niño pone atención en los contextos en los que se usa una palabra y en sus terminaciones para reconocer una categoría; la restricción social se relaciona con la ayuda que proporcionan los adultos para que el niño configure sus categorías, uno de los mecanismos utilizados por los padres es señalarle las cosas al niño (viendo la imagen de un zorro, le dicen “este es un zorro”) o incluyendo algún elemento a una categoría (el pingüino es un pájaro); y, finalmente, dentro de las restricciones cognoscitivas el niño tiene diversos supuestos para poder relacionar el nombre con el objeto.

Los supuestos de las restricciones cognoscitivas son la exclusividad mutua, un objeto no puede tener dos nombres; la correspondencia rápida, la palabra nueva corresponde al objeto nuevo; el objeto completo, la palabra nueva se refiere al objeto completo, no a una de sus partes; y la restricción taxonómica, el niño excluye los rasgos que no son importantes para la definición del objeto.

Bajo estos supuestos, el niño hace la siguiente inferencia: si un objeto no puede tener dos nombres y si la palabra nueva se refiere al objeto completo, entonces, la palabra nueva corresponde al objeto nuevo. Estos mecanismos explican cómo los niños pueden resolver el problema de identificar el referente adecuado.

No obstante, además de reconocer referentes e identificar la intención comunicativa del adulto, el niño tiene que aprender el significado de las palabras que se usan. El significado está compuesto de tres partes: “la representación cognitiva del significado⁴⁶, su contexto significativo y el significado convencional de las palabras dentro de la comunidad lingüístico cultural” (Nelson, 1985: 247).

Para adquirir el significado de las palabras el infante atraviesa tres etapas, según el modelo que propone Nelson (1985). En la primera fase, denominada *prelética*⁴⁷, el niño

⁴⁶ Se entiende “representación cognitiva” como la realidad representada en las dimensiones mentales, este término, se distingue del término símbolo definido como representación convencional y arbitraria de un aspecto de la realidad.

⁴⁷ Antes de la etapa prelética hay una etapa anterior de aspectos suprasegmentales.

se inicia en el uso del lenguaje: puede utilizar palabras y entenderlas dentro de esquemas interactivos rutinarios muy bien conocidos, pero no puede descomponer la situación en partes. Esta fase es importante “no sólo porque el lenguaje se emplea formando parte de contextos interactivos, sino también porque dichos contextos ofrecen estructuras que hacen posible la interpretación mutua” (Nelson, 1985: 251). A través de la interacción se empiezan a compartir los significados con los demás.

Posteriormente en la *fase conceptual*, el infante comienza a compartir el significado con los demás en los formatos familiares pero sus conceptos aún no tiene significado convencional. En la interacción con los otros, el niño intercambia significados y, gradualmente, sus conceptos son más parecidos a los convencionales. Finalmente, en la tercera fase, la *fase semántica*, “las palabras se usan independientemente de los conceptos y el lenguaje se convierte en un sistema autónomo y automático [...] Además, ahora es posible aprenderlas mediante el lenguaje, no sólo en contextos no lingüísticos” (Nelson, 1985: 253).

La forma en la que las palabras se hacen convencionales es un proceso importante porque a partir de éste también se aprende la gramática de la lengua. El proceso sintetizado para introducirse en el mundo gramatical es: 1) de las oraciones se segmenta e identifica la función que tienen las partes más pequeñas como palabras y morfemas en la expresión; 2) se identifican patrones en las oraciones, es decir, con el reconocimiento de estructuras y funciones similares en las partes de la oración, se crean categorías y construcciones cada vez más abstractas (Tomasello, 2003).

Finalmente, es interesante mencionar que el proceso de convencionalización también está presente en los gestos. Los gestos pantomímicos al principio se utilizan con el objeto presente, es decir, necesariamente ligados al contexto perceptivo (Bates y Dick, 2002); posteriormente, se sacan de su contexto habitual y se utilizan como verdaderas representaciones (Piaget, 1964; Bates, Thal, Fenson, Whithesell y Oakes, 1989); después, cuando se utilizan en el juego simbólico, ya no están ligados al contexto ni al concepto, sino que pueden verse desde otra perspectiva y tener una función distinta (Cole, 1999). Por ejemplo, al principio, un niño toma el teléfono y lo usa

como lo utilizan los adultos, después utiliza su mano como teléfono y, meses más tarde, usa un plátano como teléfono en el juego simbólico.

En el caso de los gestos deícticos también se observa que, al principio, los niños señalan cosas presentes en el espacio perceptivo; posteriormente, a los 18 meses, señalan objetos ausentes (Bruner, 1983). Cuando el léxico aumenta, los gestos deícticos acompañan a las palabras de manera complementaria, los infantes realizan combinaciones de gesto+palabra para extender el mensaje (Iverson, Capirci y Caselli, 1994). Muchas de estas construcciones de gesto más palabra se dividen y diferencian en función de tópico y comentario (Tomasello, 1998 *apud* Tomasello 2008).

En suma, los gestos y las palabras siguen un camino similar para hacerse convencionales. Tanto gestos como palabras se utilizan inicialmente en un contexto familiar y se relacionan con algo que se encuentra en el espacio perceptivo; con el transcurso del tiempo, se liberan del contexto perceptivo; y, finalmente, tienen un significado convencional, se usan en múltiples contextos y se puede jugar con su significado (el juego simbólico en los gestos y la metáfora, la ironía y el albur en las palabras).

Una vez que se ha presentado en qué consiste el proceso de adquisición del lenguaje y la forma en la que los gestos están presentes en este proceso, es posible distinguir ciertas similitudes entre estas dos modalidades.

Las intenciones comunicativas básicas que se expresan mediante los gestos y las palabras son las mismas: pedir, compartir e informar. Otra característica compartida es que los niños aprenden gestos y palabras interactuando social y cooperativamente con los adultos de forma triádica. El surgimiento de interacción triádica es el escenario ideal para que los niños puedan entender las intenciones comunicativas en ambas modalidades: lingüística y gestual.

Asimismo, se distingue que la emergencia de los gestos comunicativos y los símbolos lingüísticos depende de las bases cognitivo-sociales de atención conjunta, lectura de intenciones, creación de terreno común e imitación con inversión de roles.

También se observó que gestos y lenguaje se hacen convencionales mediante el mismo proceso: gradualmente, el signo se separa del contexto perceptivo y de los conceptos individuales hasta que toma un significado compartido socialmente.

En consecuencia, la presencia de gestos es un índice de que el niño cuenta con la infraestructura de intencionalidad necesaria para la comunicación cooperativa, aunque no sea capaz de producir un símbolo lingüístico, por la dificultad de coordinación que estos implican. Los gestos emergen antes que el lenguaje porque son más visibles; hay mayor facilidad física para guiar al infante a producir el gesto; y la falta de desarrollo sensorio-motriz que impide que los niños sean capaces de articular sonidos (Goodwyn y Acredolo, 1993). Además, los gestos son más fáciles de verse, reconocerse e imitarse.

Sin embargo, hay quienes consideran que los gestos preparan al niño para el uso del lenguaje porque emergen antes (Volterra, Caselli, Caprici, Pizzuto, 2005). Seguido de este razonamiento, otros autores argumentan que no puede ser así, porque los niños ciegos no realizan gestos y no tienen problemas con el lenguaje (Iverson, Tencer, Lany y Goldin-Meadow, 2000). Por tanto, es importante señalar que los gestos no son un prerrequisito, por eso los niños ciegos pueden aprender a hablar sin usar gestos. Los gestos son una señal de que el niño es capaz de reconocer y expresar intencionalidad; atender conjuntamente; invertir los roles; identificar el terreno común; distinguir y usar las intenciones comunicativas; e interactuar triádicamente. Asimismo, no se debe confundir la capacidad perceptiva de observar un objeto, es decir, tener el sentido de la vista y la capacidad cognitiva de mantener la atención en un tercer elemento. En ocasiones, la capacidad perceptiva visual coincide con la capacidad cognitiva de mantener atención conjunta; sin embargo, la falta de percepción visual no afecta la capacidad cognitiva de mantener la atención conjunta. Existen otras capacidades perceptivas como el tacto o el olfato que permiten establecer atención conjunta.

La producción y comprensión de los gestos que preceden al lenguaje muestran que los infantes pueden conformar un símbolo compartido, aunque en un principio sólo sea con el adulto más cercano; pero igual que las palabras, los gestos se liberan del contexto, de los conceptos reducidos del infante y toman un significado convencional.

No obstante, hay que señalar que el tiempo que separa la emergencia de gestos y palabras no es muy amplio. De acuerdo con la teoría pragmático-social de la adquisición del lenguaje, esto se explica porque, como hemos visto, para que ambos emerjan y el niño pueda comunicarse de manera cooperativa se necesita la infraestructura de intencionalidad conjunta que incluye bases cognitivo-sociales, intenciones comunicativas e interacción social que están presentes después de los nueve meses en la interacción triádica. Esto aclara por qué el lenguaje surge en el mismo momento para la mayoría de los niños con desarrollo típico y no antes.

Capítulo IV. Estudio experimental.

4.1 INTRODUCCIÓN.

En los capítulos anteriores, se presentaron planteamientos teóricos y estudios experimentales que explican la relación de la adquisición del lenguaje con la gestualidad en la interacción triádica. Ahora, se presentará un estudio experimental con el objetivo de corroborar y discutir algunas de las cuestiones que se han presentado.

En el estudio de la gestualidad infantil es común que se identifiquen los tipos de gestos y las funciones comunicativas que presentan (Bates, *et al.* 1989; Goodwyn y Acredolo, 1993; Iverson, *et al.*; 1994; Tomasello, 2008; Elgier y Mustaca, 2009; Muñetón y Rodrigo, 2011). En estos estudios, la discusión se centra en las habilidades que permiten la emergencia del gesto infantil comunicativo. Las principales posturas son las siguientes: a) los gestos infantiles son herramientas sociales y se desarrollan con la comprensión de la causalidad y el uso de nuevos medios para fines conocidos (Bates, 1976); b) los gestos dependen de intenciones comunicativas, bases interactivas y bases cognitivo-sociales (Tomasello, 2008); c) el gesto infantil se desarrolla a través de condicionamiento asociativo (Elgier y Mustaca, 2009). En cuanto a la gestualidad adulta en interacción con niños, los estudios que se revisaron anteriormente concuerdan en que los adultos hacen gestualidad *motherese* (McNeil, 1992; Iverson, *et al.* 1999; Garnica, 1978). Con la finalidad de discutir estos planteamientos y de describir la gestualidad en la interacción adulto/bebé/objeto, se realizó el estudio que se presenta a continuación

4.2 EXPERIMENTO.

Los objetivos generales del estudio fueron: 1) describir la gestualidad en la interacción triádica adulto/bebé/objeto; 2) identificar los cambios que se presentan en la gestualidad, tanto adulta como infantil, que se relacionan con la edad del niño; y 3) realizar una comparación entre la gestualidad infantil y la adulta. Las variables que se analizaron son: tipo de gesto, forma de gesto, función de gesto, información semántica

del gesto en relación con el enunciado, la división entre tópico/comentario y el plano espacial del gesto.

4.3 MÉTODO

4.3.1 Muestra⁴⁸

En este estudio se analizan tres díadas, compuestas por tres niños y sus madres. Éstas tienen entre 25 y 35 años, son mexicanas hablantes nativas de español, empleadas de una institución educativa y su nivel de estudios es de licenciatura. Los niños tienen de 20 a 24 meses de edad: X, una niña de 1 año 8 meses y su mamá, MX; C una niña de 1 año 10 meses y su mamá, MC; y E un niño de 2 años y su mamá, ME. Cada sesión duró quince minutos. La instrucción para las madres fue que jugaran de forma natural y que, ocasionalmente, les pidieran a sus hijos sacar la lengua y hacer ojitos.

Tabla 6. Descripción de los informantes por género y edad.

Informante	Edad	Género
X	20 meses	Femenino
C	22 meses	Femenino
E	24 meses	Masculino

*Elaboración Propia.

4.3.2 Materiales

Los materiales que se utilizaron fueron una cámara Hitachi DVD modelo MV730A, seis minidisc marca Sony, un micrófono *Gigaware* y una extensión. La grabación se llevó a cabo en una cámara de *Gesell*, una de las habitaciones acondicionada con diversos juguetes: animales, rompecabezas, libros, muñecos, cubos, sonajas, carros, una casa de muñecas, sillas, una mesa, etc. Además, este salón cuenta con un espejo para poder observar las acciones que se realizan cerca del vidrio de visión unilateral. El micrófono se colocó en el salón de juguetes y se grabó desde la sala de observación, a través del vidrio con visión unilateral. La grabación se hizo desde la sala de observación para que la interacción no se viera afectada por la presencia de la cámara y de los observadores.

⁴⁸ Véase, De la Mora Ochoa Alejandro (2011).

4.4 PROCEDIMIENTO

4.4.1 Clasificación y transcripción

Con base en el contraste y la discusión de los planteamientos de Bruner (1986), Bates, (1989) y Tomasello (2003, 2007, 2008), se hizo una propuesta de clasificación de los gestos para el análisis de la gestualidad en la interacción de estos tres niños en interacción con sus madres. Asimismo, se incluyen algunas etiquetas importantes que otros autores contemplan (Garnica, 1978; Sarriá, 1991; Iverson, Capirci, Longobardi y Caselli, 1999.)

Los tipos de gesto que se identificaron son: a) gestos faciales, expresiones en el rostro que expresan emociones; b) gestos rutina, gestos definidos culturalmente que se utilizan en la interacción; c) gestos pantomímicos, representan a un objeto en específico; d) gestos deícticos, toman significado dependiendo del contexto; e) gestos de modelo de acción, modelan la acción que se pide verbalmente; f) gestos enfáticos, no tienen un significado preciso, marcan el discurso. La forma que toman los diferentes tipos de gestos se presenta detalladamente en la tabla 7 y 8.

Las funciones de los gestos que no se acompañan de una emisión verbal son: a) para los gestos faciales, mostrar satisfacción, rechazo o sorpresa; b) para los gestos rutina, mostrar satisfacción, protestar y rechazar, asentir o confirmar algo; c) para los pantomímicos, hacer referencia a una entidad particular; d) para los gestos deícticos, protodeclarativo de compartir (compartir la emoción que causó algún objeto o evento), protodeclarativo de informar (compartir información que el interlocutor no conoce porque se considera relevante para el interlocutor), petición de acción, petición de objeto, petición de interacción y protestar o rechazar; e) para los gestos de modelo de acción, exponer o mostrar lo que se pide; f) para los gestos enfáticos, remarcar el discurso.

Para los gestos deícticos sin emisión verbal, se identificó la división tópico/comentario. Estos gestos pueden funcionar como tópico cuando implican una experiencia compartida; funcionan como comentario cuando el gesto sirve para presentar información nueva que no se ha compartido; y los gestos cambian el tópico cuando cambian la atención hacia otro tema.

En la estructura de gesto+palabra⁴⁹, la función de los gestos se relaciona con la información semántica del enunciado verbal: función de reforzar la información, gesto y palabra aportan la misma información; función de desambiguar, el gesto especifica el referente (gesto deíctico más demostrativos, expresiones locativas, pronombres posesivos o expresiones que dirigen la atención); y la función de añadir información, el gesto presenta el referente y la palabra aporta atributos al objeto.

En la estructura de gesto+palabra también se analizó la división tópico/comentario en los gestos deícticos. El gesto funciona para cambiar el tópico cuando sirve para cambiar la atención sobre un objeto nuevo o sobre una cuestión particular del objeto que se manipula; los gestos sirven como tópico cuando el gesto conserva el tema o el objetivo que se ha establecido anteriormente mediante palabras; y los gestos funcionan como comentario cuando el gesto presenta información nueva que no se ha presentado con palabras.

La propuesta de gestualidad infantil y adulta se expone en la tabla 7 y 8

⁴⁹Se utilizó la etiqueta de gesto+palabra por motivos prácticos, pero se refiere a los gestos que se acompañan de palabras o enunciados. No obstante, parece pertinente señalar qué se entiende, en este estudio, por palabra ya que es un término que ha sido ampliamente discutido por los lingüistas y la discusión al respecto continúa. En este estudio, se adoptó el punto de vista de Saussure (1916) y se considera palabra a la reunión de unidades mínimas que tienen significado y significante.

Tabla 7. Propuesta de clasificación de la gestualidad en la interacción adulto/bebé/objeto.

Estructura	Tipos de gestos	Forma	Función	Plano espacial-corporal	
Gestos	Faciales ⁵⁰	Sonreír: curvar la boca hacia arriba.	Mostrar satisfacción	1) gestos en el plano superior (gestos faciales) 2) gestos el plano inferior (extremidades)	
		Fruncir el ceño: fruncir el ceño.	Protestar y rechazar		
		Sorpresa: alzar las cejas y abrir la boca en forma de o.	Mostrar sorpresa		
	Rutina	Aplaudir: golpear una palma contra la otra. Ojitos: abrir y cerrar los ojos de forma rápida y repetida. Sacar la lengua: sacar y meter la lengua o moverla de derecha a izquierda. Beso: contraer los labios y tocar con ellos algo/ contraer los labios y llevar la palma de la mano a la boca y después aventar la palma hacia delante.	Signos definidos culturalmente, se utilizan en la interacción		
		Hurra: con los codos ligeramente flexionados y las manos en puño, subir los brazos a la altura de la cabeza.	Mostrar satisfacción		
		No: mover la cabeza de derecha a izquierda más de una vez.	Protesta y rechazo		
		Si: mover la cabeza de arriba abajo más de una vez.	Asentir o confirmar algo		
	Pantomímicos	Estos gestos pueden tomar diferentes formas dependiendo del objeto que representen ⁵¹ .	Hacer referencia a un objeto particular		
	Deícticos	Mostrar: Agitar la mano que sostiene un objeto o poner en alto el objeto de forma que el interlocutor pueda verlo.	1) Protodeclatativo de Compartir 2) Protodeclatativo Informar		1)Gesto cambia de tópico.
		Dar: estirar los brazos en dirección del interlocutor con un objeto en la mano hasta que el interlocutor lo tome con sus manos o hasta ponerlo en sus piernas. Señalar: estirar el brazo y el dedo índice hacia en frente.	1) Protodeclatativo Compartir 2) Protodeclatativo Informar 3) Pedir 3.1 petición de objeto 3.2 petición de acción 3.3 petición de interacción		
		Pedir: estirar el brazo con la palma hacia arriba en dirección del interlocutor o estirar los brazos hacia delante y abrir y cerrar las palmas de las manos.	3) Pedir 3.1 petición de objeto 3.2 petición de acción 3.3 petición de interacción		
		Apartar: apartar con la mano al interlocutor o al objeto.	4) protesta o rechazo		

*Elaboración propia.

⁵⁰ Se utiliza la etiqueta gestos faciales para referirse a las expresiones faciales que se describen en la columna referente a la forma.

⁵¹ Para observar ejemplos de las formas de los gestos pantomímicos, véase el apartado 2.2.3.

Tabla 8. Propuesta de clasificación de la gestualidad en la interacción adulto/bebé/objeto gesto+palabra.

Estructura	Tipos de gestos	Forma	Función	Información semántica del gesto en relación con la palabra que lo acompaña	Plano espacial-corporal	
Gesto + palabra ⁵²	Faciales	Sonreír: curvar la boca hacia arriba	Mostrar satisfacción	Gesto refuerza la información / Gesto añade información	1) gestos en el plano superior (gestos faciales)	
		Fruncir el ceño: fruncir el ceño.	Protestar y rechazar			
		Sorpresa: alzar las cejas y abrir la boca en forma de o.	Mostrar sorpresa			
	Rutina	Aplaudir: golpear una palma con la otra. Ojitos: abrir y cerrar los ojos de forma rápida y repetida. Sacar la lengua: sacar y meter la lengua o moverla de derecha a izquierda. Hurra: con los codos ligeramente flexionados y las manos en puño, subir los brazos a la altura de la cabeza. Beso: contraer los labios y tocar con ellos algo/ contraer los labios y llevar la palma de la mano a la boca y después aventar la palma hacia delante.	Signos definidos culturalmente, se utilizan en la interacción	/		
		No: mover la cabeza de derecha a izquierda más de una vez.	Protesta y rechazo	Gesto refuerza la información / Gesto añade información.		
		Sí: mover la cabeza de arriba abajo más de una vez.	Asentir o confirmar algo			
	Pantomímicos	Estos gestos pueden tomar diferentes formas dependiendo del objeto que representen.	Hacer referencia a un objeto particular			2) gestos en el plano inferior (extremidades)
	Deícticos	Mostrar: Agitar la mano que sostiene un objeto o alzar el brazo hacia arriba para poner en alto el objeto de forma que el interlocutor pueda verlo.	1) Gesto como tópico 2) Gesto como comentario 3) Gesto cambia de tópico	1)Gesto refuerza la información. 2)Gesto desambigua la información 3)Gesto añade información		
		Dar: estirar los brazos en dirección del interlocutor con un objeto en la mano hasta que el interlocutor lo tome con sus manos o hasta ponerlo en sus piernas. Señalar: estirar el brazo y el dedo índice.				
Pedir: estirar el brazo con la palma hacia arriba en dirección del interlocutor o estirar los brazos hacia delante y abrir y cerrar las palmas de las manos.						
Apartar: apartar con la mano al interlocutor o al objeto.						
Enfáticos	Mover las muñecas hacia fuera, estirar y extender los brazos.	Remarcar el discurso	/			
Modelo de acción	Realizar una demostración de cómo se hace una acción. Toma la forma de acuerdo a la acción que se pide.	Petición de acción, exponer o demostrar lo que el adulto le pide al infante	Gesto refuerza la información			

*Elaboración propia.

⁵² Se utilizó la etiqueta de gesto+palabra por motivos prácticos, pero se refiere a palabras o enunciados.

A partir de la propuesta de clasificación se analizan los gestos que se presentan en la interacción adulto/bebé/objeto. La categoría básica de análisis fue el Formato de Atención Conjunta (FAC)⁵³ (Bruner, 1983) porque esta estructura considera aspectos importantes para la comunicación como: la intención comunicativa, la búsqueda de lo relevante y del conocimiento compartido (terreno común).

Los parámetros que se utilizaron para identificar los FAC fueron: manipulación de un objeto externo; objetivo compartido entre los interlocutores; acciones dirigidas a un mismo objetivo; diálogos o acciones que demuestren que los interlocutores están participando de manera conjunta en el objetivo; acciones cara a cara o con alguna cercanía corporal; e interacción dialógica⁵⁴.

Para tener control de las características de la comunicación intencional, en cada uno de los FAC y en cada uno de los gestos, se identificó: la cercanía corporal entre los participantes; el objeto o evento implicado en la interacción; contacto visual; emisión verbal, palabras emitidas aunque no tengan una articulación adecuada; mirada alterna entre el objeto y el interlocutor; y las vocalizaciones.

Ahora bien, para las funciones de los gestos adultos en lugar de protodeclarativo⁵⁵ de compartir y de informar se utilizó declarativo de compartir (DC) y declarativo de informar (DI). Asimismo, se incluye la función de petición de información (PIN), pues se observó que el adulto hace preguntas constantemente en la interacción con los niños. Las demás etiquetas son iguales a las de los niños.

En la tabla 9, se presentan de manera conjunta las etiquetas que se utilizaron para el etiquetado de las características, el tipo, la forma, la función, la información semántica y pragmática de los gestos. Posteriormente, en la tabla 10 se muestra el modelo de ficha que se utilizó para la transcripción.

⁵³ Véase el capítulo 1 para recordar las características del Formato de Atención Conjunta.

⁵⁴ Se eliminaron del análisis los momentos en los que los informantes no comparten la atención.

⁵⁵ Es necesario cambiar la etiqueta de protodeclarativo de compartir y de informar (PDC y PDI) porque en el caso de los adultos, por medio del lenguaje se constituye la función declarativa propiamente dicha.

Tabla 9. Etiquetas para la transcripción.

Características Del FAC y De Los Gestos.	Tipos De Gestos	Forma Del Gesto	Funciones De Gesto	Funciones de Gesto+ Palabra	Inf. semántica del gesto en relación con la palabra	Plano espacial
CE: cerca.	GR: Gestos Rutina.	API: golpear una palma con la otra.	PO: petición de objeto	GCT: el gesto sirve para cambiar el tópico	GRE: gesto refuerza la información/ misma información semántica	PI: plano inferior. gestos en el plano inferior (extremidades)
CO: con objeto.	GF: gestos que son expresiones faciales.	OJ: abrir y cerrar los ojos de forma rápida y repetida.	PA: petición de acción o ayuda.	GC: el gesto funciona como comentario	GD: el gesto quita la ambigüedad del referente, sirve para especificar el referente	PS: plano superior. gestos en el plano superior (gestos faciales)
VO: vocalizaciones .	GP: Gestos Pantomímicos.	SAC: sacar y meter la lengua o moverla de derecha a izquierda.	PI: petición de interacción.	GT: el gesto funciona como tópico, marca el tópico	GA: gesto añade información a la información verbal	PlyS: combinación de los dos planos
EV: emisión verbal.	DE: Gestos déicticos.	HU: con los codos ligeramente flexionados y las manos en puño, subir los brazos a la altura de la cabeza.	PDC: protodeclarativo de compartir.	RE: remarcar el discurso		
CV: contacto visual	GE: Gestos enfáticos	BE: contraer los labios y tocar con ellos algo/ contraer los labios y llevar la palma de la mano a la boca y después aventar la palma hacia delante.	PDI: protodeclarativo informativo.			
MA: mirada alterna entre el objeto y el interlocutor.	MOD: Gestos de modelo de acción.	N: mover la cabeza de derecha a izquierda más de una vez.	HR: hacer referencia aun objeto en particular.			
		S: mover la cabeza de arriba abajo más de una vez.	NO: Protesta y rechazo.			
		SOR: alzar las cejas y abrir la boca en forma de o.	SI: asentir o confirmar algo.			
		SON: curvar la boca hacia arriba.	RE: remarca el discurso.			
		FRU: fruncir el ceño.	GCT: gesto cambia de tópico.			
		GPR: Gestos Pantomímicos. En cada caso se incluye el referente al que el gesto representa y se incorpora la descripción de los movimientos específicos.	GC: gesto comentario implica un tópico.			
		MA: toma la forma de acuerdo a la acción que se pide.	RE: remarcar el discurso.			
		MO: agitar la mano que sostiene un objeto o alzar el brazo hacia arriba para poner en alto el objeto de forma que el interlocutor pueda verlo y poner el objeto frente al otro.	DFC: signos definidos culturalmente, se utilizan en la interacción.			

		SE: estirar el brazo y el dedo índice hacia en frente.	GCT: el gesto sirve para cambiar el tópico			
		DAR: estirar los brazos en dirección del interlocutor con un objeto en la mano hasta que el interlocutor lo tome con sus manos o hasta ponerlo en sus piernas.	GC: el gesto funciona como comentario			
		PE: estirar el brazo con la palma hacia arriba en dirección del interlocutor o estirar los brazos hacia delante y abrir y cerrar las palmas de las manos.	GT: el gesto funciona como tópico, marca el tópico			
		AP: Apartar con la mano un objeto o al sujeto.	RE: remarcar el discurso			
		EXT: gestos enfáticos, extender y mover los brazos o las manos.	DC: declarativo de compartir			
			DI: declarativo de informar			
			PIN: petición de información.			

*Elaboración propia.

Tabla 10. MODELO DE FICHA DE TRANSCRIPCIÓN.

INFORMANTE/NO.FAC

INFORMANTE:

Características generales del FAC	Características de los gestos	
Formato de Atención Conjunta: no. Duración de la atención conjunta: Contacto Visual: Vocalizaciones: Mirada Alternativa: Emisión Verbal: Objetivo del Formato de Atención Conjunta:	Gesto infantil / Cerca/Lejos Con objeto/Sin objeto Contacto Visual Mirada Alternativa Emisión Verbal Vocalizaciones	Gesto adulto Cerca/Lejos Con objeto/Sin objeto C Contacto Visual Mirada Alternativa Emisión Verbal
Gestos infantiles. Gesto: tipo/forma/función/inf. pragmática/plano espacial Gesto + palabra: tipo/forma/función/inf. semántica/división tópico-comentario /plano espacial		
Gestos adultos. Gesto + palabra: tipo/función/inf. semántica/ división tópico-comentario /plano espacial		
Transcripción ortográfica/contexto/interpretaciones. “ ”para indicar lo que dicen literalmente los informantes. Se utilizan las etiquetas correspondientes a las categorías que se presentaron anteriormente.		

No. FAC:

*Elaboración propia.

4.5 Análisis e interpretación de los resultados.

A partir de los quince minutos de grabación se identificaron los Formatos de Atención Conjunta. X y C hicieron un total de 19 FAC mientras que E participó en 30 FAC. La diferencia entre las dos informantes de menor edad y E es casi del doble. Una cuestión que sobresale y se relaciona con el incremento de los Formatos de Atención Conjunta es que, en el caso de E, gracias al desarrollo del lenguaje, los FAC pueden establecerse a través de éste y, en ocasiones, no es necesario que exista cercanía corporal o que se alterne la mirada entre el objeto y los interlocutores.

En la interacción entre E-ME, sólo 8 de los 30 FAC cuentan con contacto visual (CV), mirada alterna (MA), vocalización (VO) y emisión verbal (EV); los demás formatos sólo presentan algunas de estas características, incluso, existen formatos que tienen únicamente emisión verbal y algún momento de contacto visual. Esto es posible gracias a que E tiene mayor lenguaje y, a través de las palabras, E y ME establecen el formato de atención conjunta. El lenguaje verbal les permite interactuar a mayor distancia sin que necesariamente se haga contacto visual o mirada alterna.

Por otra parte, en la interacción de C-MC y X-MX la mayoría de los FAC cuenta con todas las características: contacto visual, mirada alterna, vocalización, emisiones verbales y cercanía corporal; pero, las emisiones verbales de C y de X son menores a las de E. Esto muestra que, cuando hay más lenguaje, las demás características que demuestran intencionalidad pueden ser opcionales.

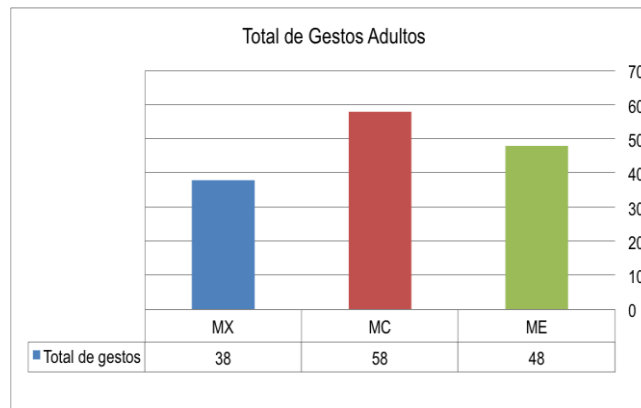
Ahora bien, se seguirá con la comparación de los gestos adultos, posteriormente con el contraste de los gestos infantiles y, finalmente, se presentan las similitudes y diferencias entre la gestualidad adulta e infantil de estos informantes.

4.5.1 Gestos adultos

En el registro y transcripción de los Formatos de Atención Conjunta se observó que existe diferencia entre el número total de gestos producidos por cada adulto. MX hizo 38 gestos, MC 58 y ME 48.

Los datos muestran que los gestos aumentan con relación a la edad pero, posteriormente, disminuyen. Estos resultados sugieren que el uso de gestos adultos se

relaciona con la edad del niño. La disminución de gestos en ME puede explicarse porque el desarrollo lingüístico de su hijo es mayor que el de las otras dos informantes. De acuerdo con esta interpretación, es posible que los gestos tengan más presencia en la interacción cuando el desarrollo lingüístico comienza; mientras que cuando hay mayor desarrollo lingüístico, las palabras desplazan a los gestos. En la gráfica 1 se visualiza la diferencia entre el número de gestos producidos por cada madre.



Gráfica 1. Total de Gestos Adultos. Elaboración propia⁵⁶.

4.5.1.1 Tipo de gesto adulto.

El tipo de gesto más utilizado por las tres informantes adultas cuando interactúan con sus hijos es el gesto deíctico (DE). En promedio, el 60% de los gestos adultos son deícticos. En el caso de los gestos deícticos, las tres informantes tienen un porcentaje similar del uso de este gesto; sin embargo, hay diferencias individuales en los demás tipos de gesto.

En cuanto al gesto de modelo de acción (MOD), MX es la que más lo produce, el 22% de sus gestos fueron de este tipo, para MC representan el 14% y para ME el 6%. Los resultados sugieren que estos gestos disminuyen de acuerdo al crecimiento del niño.

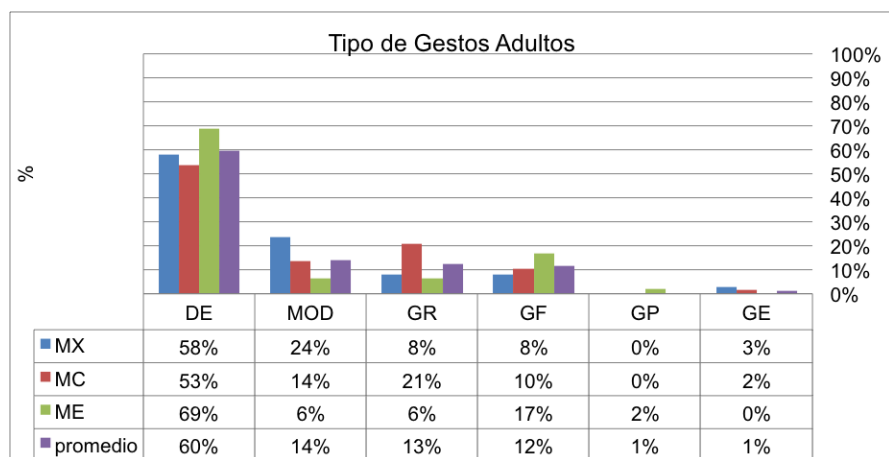
En cuanto a los gestos rutina (GR), MC fue la que realizó este tipo de gestos con mayor frecuencia. El 21% de los gestos de MC fueron gestos rutina; mientras que MX y ME están por debajo del promedio. En este caso, es necesario señalar que los gestos rutina que más realizaron estas informantes fueron el gesto para decir que sí y el gesto

⁵⁶ ⁵⁶ MX: X-20 meses; MC: C-22 meses; ME: E-24 meses.

para decir que no. La mayoría de las veces este gesto se acompañó de lenguaje. No hay una explicación clara de que la frecuencia de uso de estos gestos se relacione con la edad del niño. Es posible que estos gestos aparezcan en contextos de interacción más específicos y que el contexto sea el que los propicie.

Asimismo, el uso de los gestos faciales puede depender del contexto y de la personalidad de cada una de las informantes. No obstante, la diferencia porcentual entre ME y las otras dos informantes puede sugerir una explicación alterna. ME es la que utiliza más gestos faciales, el 17% de sus gestos fueron de este tipo, en cambio, MX y MC producen alrededor del 10% de gestos faciales. Los gestos faciales son los que ME utiliza con mayor frecuencia después de los gestos deícticos. Quizá esto alude a que los gestos que permanecen en la interacción, no obstante el desarrollo lingüístico del infante, son los gestos deícticos y los gestos faciales. Estos dos tipos de gestos pueden acompañarse frecuentemente de lenguaje y complementar el significado, mientras que otro tipo de gestos como los pantomímicos y los de modelo de acción sirven más para reforzar el lenguaje o para reemplazarlo.

Finalmente, los gestos pantomímicos y los gestos enfáticos son casi inexistentes en la interacción con niños. MC y MX sólo hacen un gesto enfático y ME un gesto pantomímico. El uso limitado de gestos enfáticos muestra que las madres ajustan su gestualidad a las capacidades del infante. En la gráfica 2, se muestra la proporción que cada tipo de gesto representa para cada informante.



Gráfica 2. Tipo de Gestos Adultos. Elaboración propia.⁵⁷

4.5.1.2 Forma del gesto adulto.

La forma⁵⁸ de los gestos más usada por estas informantes es *señalar*. En promedio, el 27% de sus gestos tiene esta forma. La proporción de uso de la forma *señalar* no tiene diferencias individuales significativas, las tres informantes se encuentran cerca del promedio. El uso generalizado de la forma *señalar* puede relacionarse con que esta forma se usa para gran variedad de funciones. El significado del gesto *señalar* depende completamente del contexto, mientras que otros gestos deícticos, aunque también dependen del contexto, pueden tener un significado más delimitado, como es el caso de *dar*, *mostrar* o *pedir*. El gesto con forma *dar* normalmente se relaciona con alguna intención que implica sujetar el objeto, *pedir* se delimita por tener únicamente función imperativa y *mostrar* por tener sólo función declarativa.

La forma que sigue con mayor porcentaje es *mostrar*. En promedio, corresponde al 22% del total de los gestos emitidos por las tres informantes. Para MX corresponde al 24% de sus gestos; para MC al 14% y para ME al 29%. Quizá lo que hace que este gesto ocupe el segundo lugar en frecuencia de uso es que en el gesto *mostrar*, el objeto siempre está en las manos del que lo ejecuta; mientras que el gesto de *señalar* tiene la ventaja de ser usado para referirse a entidades que se encuentran lejos.

⁵⁷ ⁵⁷ MX: X-20 meses; MC: C-22 meses; ME: E-24 meses. DE: deíctico; MOD: modelo de acción; GR: gesto rutina; GF: gesto facial; GP: gesto pantomímico; GE: gesto enfático.

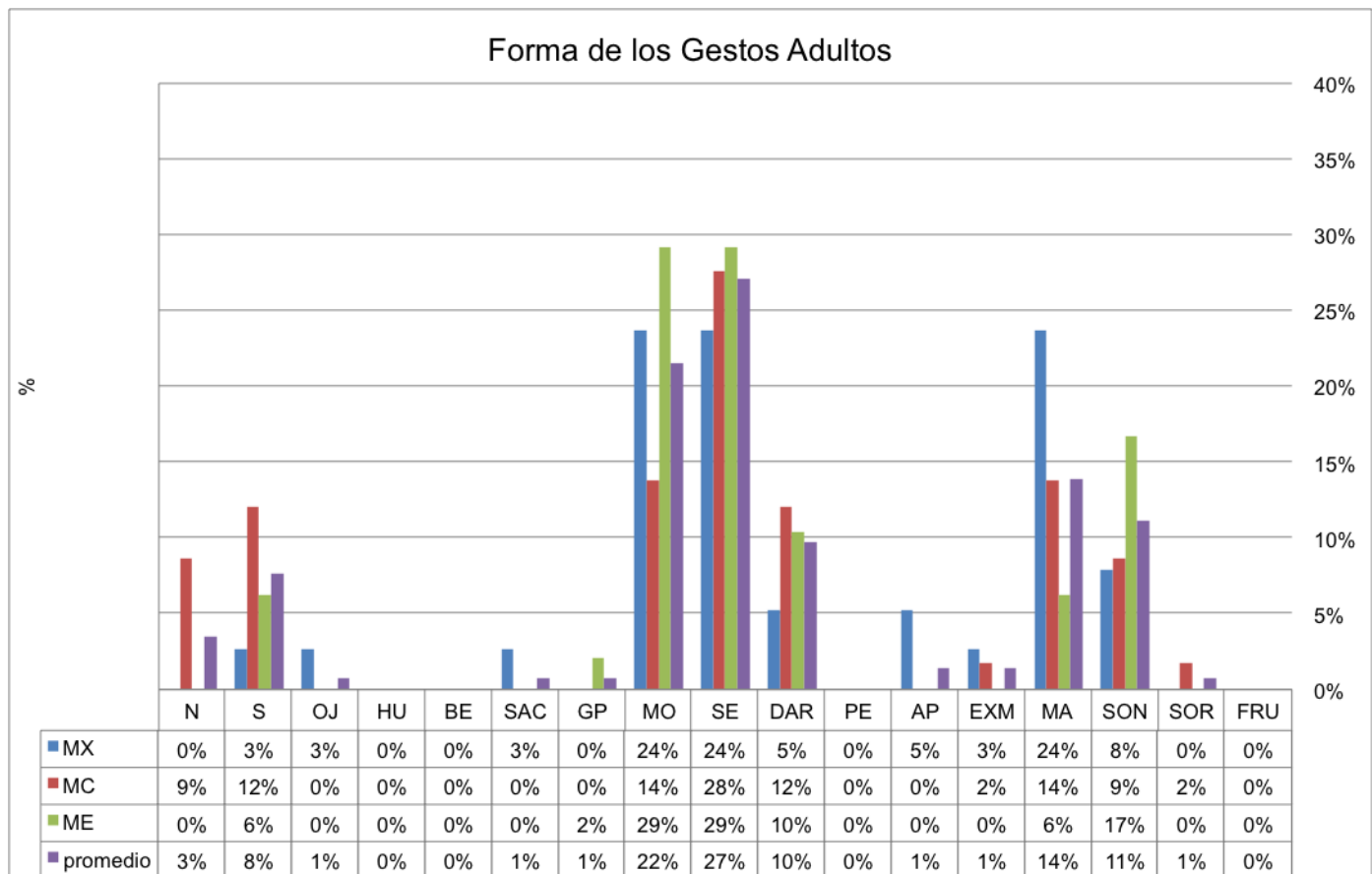
⁵⁸ Véase, en el apartado 2.3.1, la tabla de clasificación para la descripción específica de cada forma.

La forma del gesto adulto que se sitúa en tercer lugar de frecuencia es *modelar la acción* con un 14%. La forma corresponde en cada caso a la acción que se pide. Del total de gestos realizados por MX, 24% toman la forma de *modelar la acción*; en el caso de MC, se usa esta forma en un 14%; en tanto que, para ME únicamente representa al 6% de sus gestos. La frecuencia de uso de esta forma cambia con el desarrollo: mientras más desarrollo lingüístico tenga el niño, menos uso de esta forma.

Otra forma que se utilizó frecuentemente fue *sonreír*. En promedio, este gesto se utilizó el 11% de los casos. ME está por encima del promedio, esta forma corresponde al 17% de sus gestos; mientras que MX y MC se encuentran debajo del promedio con 8% y 9%, respectivamente. El uso de este gesto muestra que en la interacción entre madre-hijo también existe el interés de compartir emociones y no sólo se trata de intercambiar objetos o hacer que los niños hagan cosas.

La forma que sigue en promedio de uso es *dar* con un 10%. MC realiza gestos con esta forma en el 12% de sus gestos, ME en el 10% y MX en el 5%. El uso de esta forma puede relacionarse con el tipo de interacción que tienen las informantes con sus hijos. A través de la revisión general de la interacción, se observa que una de las actividades constantes en la interacción de C-MC y E-ME es acomodar los juguetes que se han usado. MC y ME insisten en que los niños pongan las cosas en su lugar y, como parte de esta rutina, se involucra el gesto con forma *dar*. En el caso de X-MX no se identificó esta rutina de interacción con tanta frecuencia.

Las demás formas de los gestos tienen porcentajes bajos pero sirven para especificar los resultados que se obtuvieron en el análisis de los tipos de gestos, sobre todo, en el caso de los gestos rutina. Por ejemplo, MX realiza en un 8% gestos rutina con forma de *ojitos*, *sí* y *sacar la lengua*; mientras que el 21% de gestos rutina de MC corresponden a la forma *no* y *sí*; y, en el caso de ME, el 6% de sus gestos rutina tiene la forma *sí*. De este modo, se observa que el tipo de gestos rutina toma una forma distinta en cada informante. En la gráfica 3, se distingue la distribución de la forma de los gestos adultos.



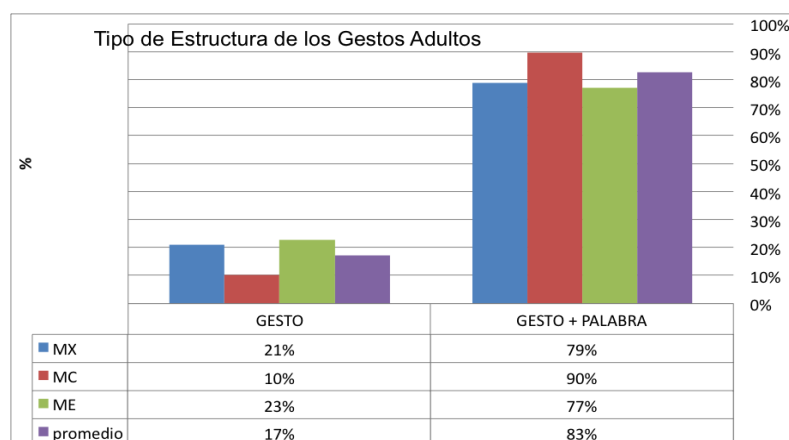
Gráfica 3. Forma de los gestos adultos. Elaboración propia.⁵⁹

⁵⁹ ⁵⁹ MX: X-20 meses; MC: C-22 meses; ME: E-24 meses. N: no; S: sí; OJ: hacer ojitos; Hu: hurra; BE: beso; SAC: sacar la lengua; GP: gesto pantomímico; MO: mostrar; SE: señalar; DAR: dar; PE: pedir; AP: apartar; EXM: gesto enfático; MA: modelo de acción; SON: sonreír; SOR: sorpresa; FRU: fruncir el ceño. Para reconocer detalles de cada uno de los gestos ver tabla 9.

4.5.1.3 Estructura de los gestos adultos.

Los gestos adultos se acompañan de palabras la mayoría de las veces. En promedio, el 83% de los gestos adultos tienen una estructura de gesto+palabra. Incluso, MC está por arriba del promedio, el 90% de sus gestos están acompañados de palabras. Es importante especificar que el 10% restante corresponde a gestos faciales y gestos rutina, que funcionan para expresar emociones y para decir que sí o que no. En el caso de MX, el 79% de los gestos que produce se acompañan de palabras y, así como MC, el 21% de gesto solo corresponde a gestos faciales y a gestos rutina. En cambio, aunque la mayoría de los gestos solos de ME son gestos faciales, se observaron dos gestos deícticos sin palabra. ME presenta el porcentaje más alto de gestos solos (23%).

El contraste entre MX y ME es importante porque, aunque tienen un porcentaje similar de gesto sin palabra, MX hace gestos faciales y gestos rutina sin palabra, mientras que los gestos solos de ME son gestos faciales y deícticos. Los gestos deícticos que ME hace sin palabras tienen un significado más ambiguo y E tiene que hacer más interpretación del contexto comunicativo para identificar lo que ME quiere decirle. En la gráfica 4, se representa la estructura de los gestos adultos.



Gráfica 4. Tipo de estructura de los gestos adultos. Elaboración propia⁶⁰.

⁶⁰ ⁶⁰ MX: X-20 meses; MC: C-22 meses; ME: E-24 meses.

4.5.1.4 Función de los enunciados que acompañan al gesto adulto.

Ahora bien, debido a que la mayoría de los gestos adultos tienen una estructura de gesto+palabra, se identificó la función de los enunciados ⁶¹, en términos de la función ilocutiva que tenían. La función predominante de los enunciados que acompañan a los gestos adultos es la petición de acción (PA).

En promedio, el 38% de los enunciados de las informantes tenía la función de pedirle al niño que realizará una acción determinada. En el caso de las madres de las informantes más pequeñas, MX y MC, esta función tiene una proporción de casi el 50% del total de sus gestos; mientras que ME está debajo del promedio con un 29%. Estos resultados pueden indicar que, cuando los niños son más pequeños, los adultos dirigen la interacción; cuando el niño crece, va tomando mayor iniciativa en las actividades.

Las peticiones que hacen las informantes se relacionan con acomodar los juguetes en su lugar o pedir a los niños que hagan alguna acción en relación con algún objeto. La forma del gesto que toman las peticiones de acción son *dar, señalar, mostrar y modelar la acción*.

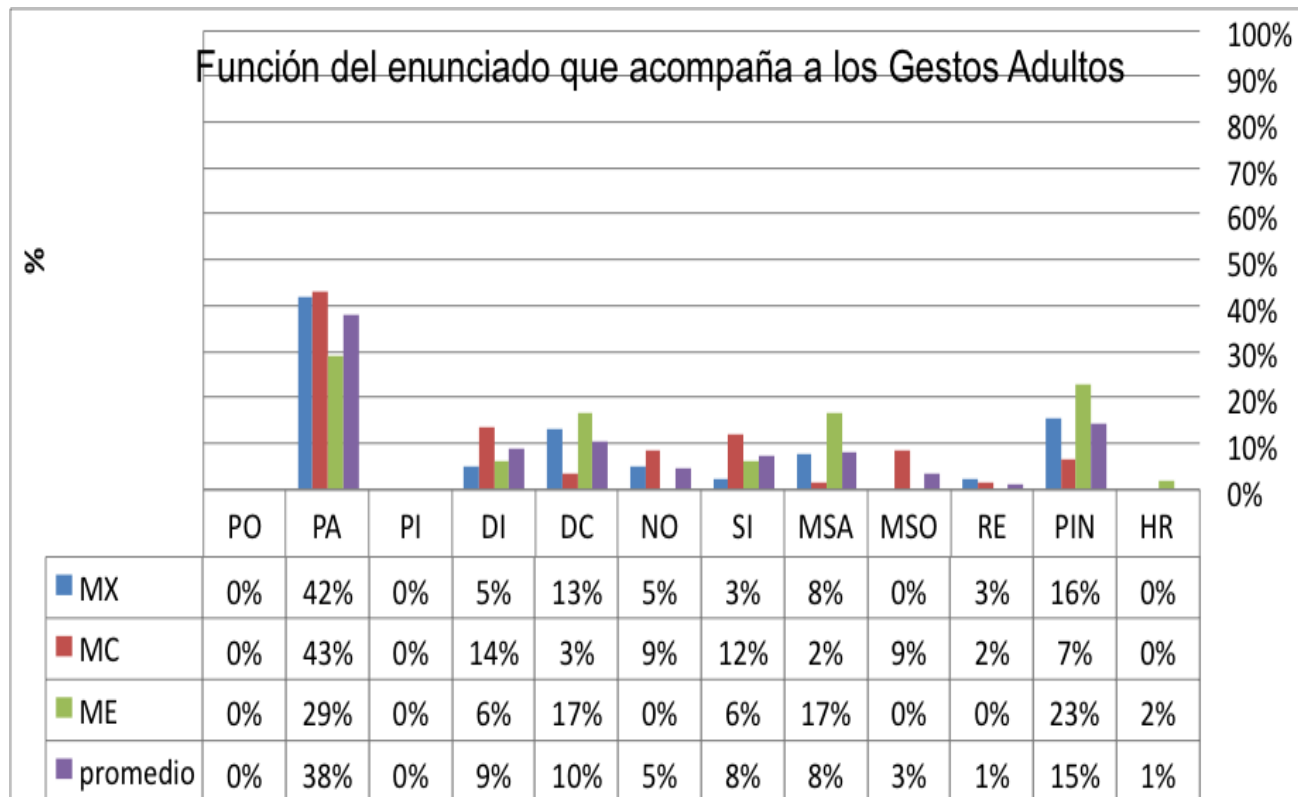
Los enunciados que las informantes usan en segundo lugar de frecuencia, con un promedio del 15%, tienen la función de pedir información (PIN). Una gran parte de los enunciados que realizaron las informantes son preguntas: para identificar si la atribución de intenciones que hacen de las acciones del niño es correcta; y para que los niños demuestren el conocimiento que tienen sobre los objetos (por ejemplo el color o el nombre del objeto). Los enunciados para pedir información son más utilizados por ME, el 23% de sus enunciados son preguntas. En el caso de MX, el 16% de sus enunciados con gesto sirven para hacer peticiones de información (PIN).

Las funciones que siguen en promedio de uso en los enunciados que acompañan al gesto son la declarativa de compartir (10%) y la declarativa informativa (9%). Si se considera el porcentaje de estas dos funciones de manera conjunta, se obtiene un porcentaje más alto, que muestra que la interacción adulto-niño contempla un porcentaje

⁶¹ En el análisis, se utiliza enunciado para hacer referencia a la estructura que se ha etiquetado como gesto+palabra con la finalidad de evitar que se considere que los adultos utilizaron gestos con palabras sueltas.

importante para compartir la atención y la intencionalidad sólo con este fin. Por ejemplo, si se toma en cuenta, de forma conjunta, el porcentaje que ME destina en la declarativa informativa (6%) y la declarativa de compartir (17%) se obtiene un promedio de 23%. De este modo, el porcentaje de enunciados con función de petición de acción (29%) es semejante al porcentaje que corresponde a la función declarativa (23%). Visto de esta forma, la función de los enunciados de ME se divide de manera equilibrada entre la función imperativa y la función declarativa.

En cuanto a MX y MC, aunque se analicen de forma conjunta la función declarativa de compartir e informar (con un 18% para las dos informantes), el porcentaje que corresponde a la función imperativa continúa siendo mayor. Con esta forma de análisis, se corrobora que cuando los infantes son más pequeños, los adultos realizan más peticiones. Cuando el niño crece, tiene mayor control y el adulto utiliza ambas funciones por igual. Los resultados que se han presentado en relación a la función del enunciado que acompaña a los gestos adultos se presentan en la gráfica 5.



Gráfica 5. Función del enunciado que acompaña a los gestos adultos⁶².

⁶² ⁶² MX: X-20 meses; MC: C-22 meses; ME: E-24 meses. PO: petición de objeto; PA: petición de acción; PI: petición de interacción; DI: declarativo de informar; DC: declarativo de compartir; NO: no; SI: sí; MSA: mostrar alegría; MSO: mostrar sorpresa; RE: remarcar el discurso; PIN: petición de información; HR: hacer referencia aun objeto en particular.

Una vez que se ha revisado la función de la palabra que acompaña al gesto, se continuará con el análisis de la función del gesto en la estructura gesto+palabra. Primero se analizará la información semántica del gesto en relación con la palabra y, posteriormente, se revisará la relación de los gestos deícticos con la división de tópico/comentario.

4.5.1.5 Información semántica del gesto adulto en relación al enunciado.

La información semántica del gesto se considera tomando en cuenta la información que se presenta de forma verbal y la información que se presenta mediante el gesto⁶³. El 56% de los gestos adultos refuerza (GRE) la información semántica que se presenta verbalmente, más de la mitad de los gestos de MX y MC refuerzan el mensaje verbal. ME está ligeramente debajo del promedio, con un 46%. Estos datos indican que el gesto sirve principalmente como apoyo del mensaje verbal.

Los gestos que refuerzan la información semántica de la palabra son de cuatro tipos: modelo de acción, deícticos, gestos rutina y gestos faciales. Hay diferencias individuales cuando se considera el tipo de gesto que se utiliza para reforzar la información. Para MX, los gestos que refuerzan la información son los deícticos y los de modelo de acción; para MC, los cuatro tipos de gestos refuerzan la información; para ME son los deícticos, los de modelo de acción y los gestos rutina.

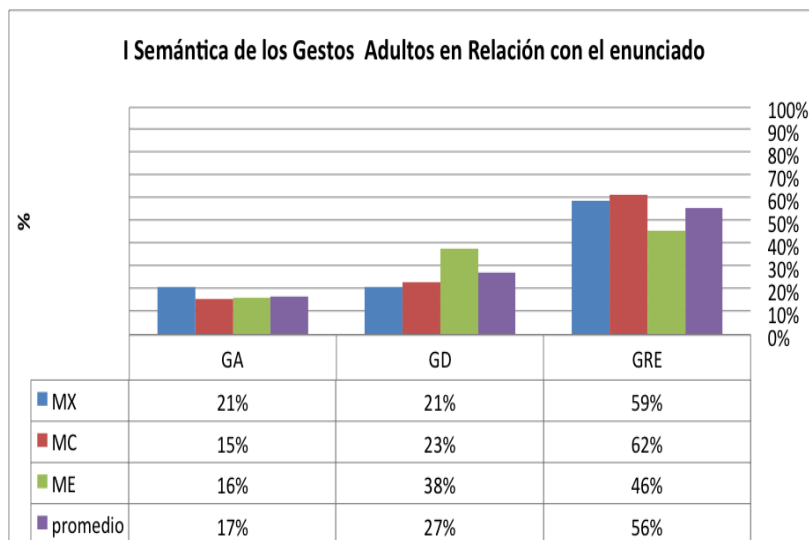
Otra parte de los gestos adultos, el 27%, ayuda a quitar ambigüedad (GD). El 38% de los gestos de ME sirven para quitar ambigüedad; para MC representan el 23% y para MX, el 21%. El porcentaje de gestos que ayudan a especificar al referente es mayor en ME, quizá porque los enunciados que acompañan a los gestos son más complejos. Estos gestos especifican el referente que se presenta verbalmente en forma de demostrativos, expresiones locativas, pronombres posesivos o expresiones que dirigen la atención. Este tipo de expresiones deícticas son ambiguas y el gesto facilita que el niño identifique al referente más claramente. En este caso, el gesto también funciona como apoyo para que el niño comprenda más fácilmente el mensaje verbal.

⁶³ Véase capítulo 2.

Para MC y MX el porcentaje de gestos para quitar ambigüedad es menor debido, tal vez, a que las madres intentan utilizar en menor medida las expresiones que resultan ambiguas. Para las tres informantes, los gestos que especifican la información del mensaje verbal son gestos deícticos.

Ahora bien, aunque, las informantes utilizan más el gesto para reforzar la información y especificar al referente, también realizan algunos gestos para añadir información, MX los utiliza el 21%, MC el 15% y ME el 16%. En estos casos, el gesto presentaba de forma clara el referente y los niños no tuvieron dificultades para comprender el mensaje. Los gestos que añaden información son todos gestos deícticos para las tres informantes, igual que los gestos que especifican la información.

De forma general, se observa que el papel de los gestos adultos es apoyar el mensaje verbal y contribuir a que el niño comprenda el mensaje. En la gráfica 6, se muestra el porcentaje de gestos que refuerzan, especifican o añaden información al enunciado.



Gráfica 6. Información de los gestos adultos en relación con el enunciado⁶⁴.

Otro aspecto importante que se observa en estos datos, es que los gestos deícticos pueden usarse para reforzar, desambiguar y añadir información al mensaje verbal; mientras que los demás tipos de gestos sólo se usan para reforzar la información verbal.

⁶⁴ ⁶⁴ MX: X-20 meses; MC: C-22 meses; ME: E-24 meses. GA: gesto añade información; GD: gesto desambigua; GRE: gesto refuerza el mensaje.

4.5.1.6 División tópico/comentario.

Las tres informantes están cerca del promedio cuando el gesto deíctico sirve para cambiar el tópico: el 70% para MX, el 65% para MC y el 76% para ME. Esto demuestra que la mayoría de los gestos deícticos ayuda a que el adulto cambie el foco de atención y establezca un nuevo tópico.

Por otra parte, el gesto sirve para mantener el tópico en un 26% de los gestos adultos. Cuando el gesto mantiene el tópico, el tópico se gramaticaliza⁶⁵ en la expresión verbal a través de pronombres. En otras ocasiones, el tópico está determinado claramente por el gesto y el tópico no se gramaticaliza porque la atención se comparte y se mantiene en el objeto a través del gesto. Esto sucede sobre todo en el caso de ME.

El porcentaje de gestos adultos que se utilizan como comentario es del 4% en promedio, MX no utiliza ningún gesto como comentario, puesto que este tipo de gesto necesita más interpretación de las intenciones y una lectura del contexto más compleja.

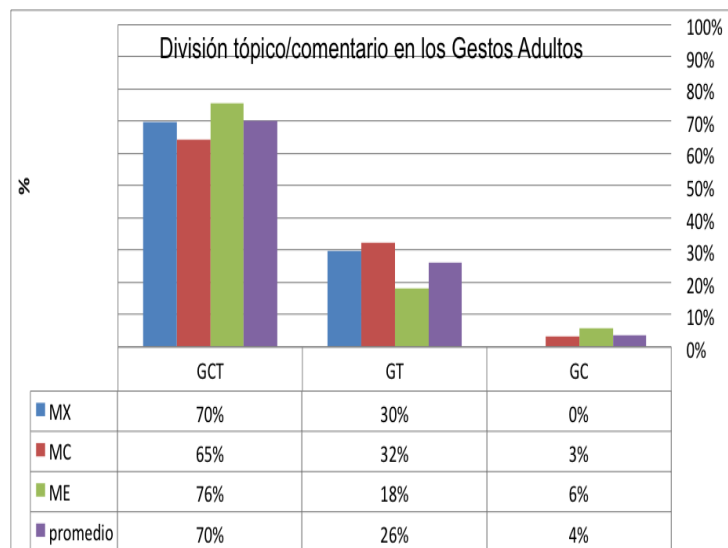
MC sólo utiliza un gesto como comentario que C interpreta correctamente. El enunciado que acompaña este gesto no presenta claramente las intenciones de MC, no obstante, C interpreta el contexto correctamente y realiza la acción que MC esperaba. Esto demuestra que el niño hace una lectura de intenciones para identificar el sentido de la expresión verbal y del gesto que el adulto realiza⁶⁶.

ME hace dos gestos como comentario y uno de ellos es un gesto solo. Ambos se utilizan para pedirle a E que realice una acción. En este caso, se observa cómo el niño acude al contexto, a la información conocida y a lo que se comparte con el adulto para interpretar el gesto correctamente.

La comprensión de C y E de los gestos como comentario demuestra la capacidad de los niños de leer las intenciones y hacer una interpretación basándose en la atención conjunta y el conocimiento que se comparte en el FAC.

⁶⁵ En este caso, se entiende por gramaticalización, la formalización mediante símbolos lingüísticos del tópico y el comentario.

Así, podemos ver que el uso de gesto como comentario, en este caso, aumenta con la edad. Los resultados muestran una relación entre el incremento de edad del niño y el uso de gestos como comentario. En la gráfica 7, se observa la información anterior.

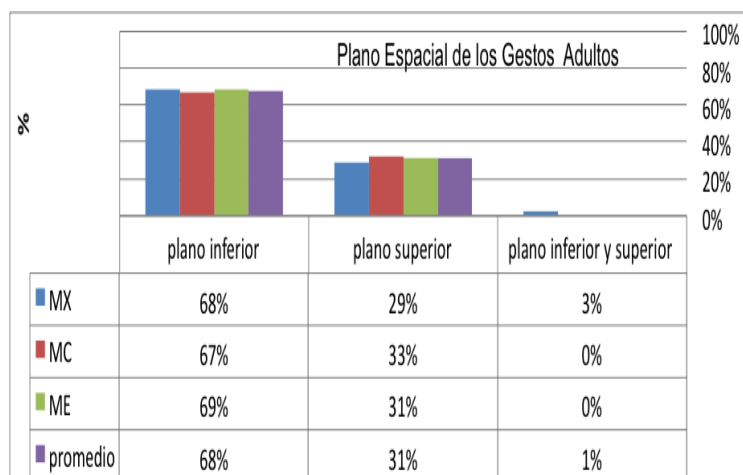


Gráfica 7. División tópico/comentario en los gestos deícticos de los adultos. Elaboración propia⁶⁷.

4.5.1.7 Plano espacial del gesto adulto.

Finalmente, no se aprecian diferencias individuales en cuanto al plano espacial en el que se realizan los gestos adultos. El 68% de los gestos se producen en el plano inferior, específicamente, con los brazos y las manos. Esto se relaciona con que la mayoría de sus gestos son deícticos y este tipo de gestos se conforman en la parte inferior del cuerpo. Los gestos que se realizan en la parte superior son del tipo: facial y rutina, por tanto, sólo el 31% de los gestos de estas informantes se realizan en el plano superior. La combinación entre el plano superior e inferior sólo se observa en uno de los gestos de MX. En las gráfica 8, se muestra lo anterior.

⁶⁷ ⁶⁷ MX: X-20 meses; MC: C-22 meses; ME: E-24 meses. GCT: gesto cambia de tópico; GT: gesto como tópico; GC: gesto comentario.

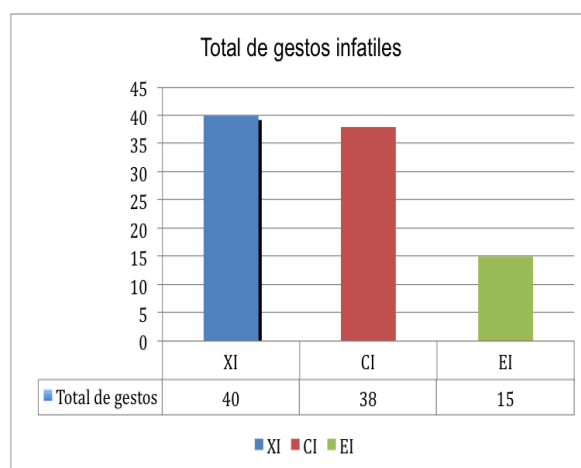


Gráfica 8. Plano espacial de los gestos adultos. Elaboración propia⁶⁸.

Una vez presentados los resultados de los gestos realizados por las tres informantes adultas, se pasará al análisis de la gestualidad infantil.

4.5.2. Gestos infantiles.

La primera diferencia que salta a la vista es la cantidad de gestos producidos por cada infante. X y C producen una cantidad similar de gestos, 40 y 38 respectivamente; mientras que E hizo sólo 15 gestos. A través de estos resultados, se aprecia que la producción de gestos en la interacción es mayor en los niños más pequeños y que las palabras desplazan a los gestos conforme se desarrolla el infante, aunque como se verá más adelante los gestos disminuyen pero no desaparecen sino que toman una función distinta. El total de gestos que produjo cada infante se refleja en la gráfica 9.



Gráfica 9. Total de gestos infantiles. Elaboración propia⁶⁹.

⁶⁸ MX: X-20 meses; MC: C-22 meses; ME: E-24 meses.

4.5.2.1 Tipo de gesto infantil.

El tipo de gestos que produjeron los niños fue: 73% de gestos deícticos; 14% de gestos faciales; 12% de gestos rutina; y 1% de gestos pantomímicos. Así, se percibe que más de la mitad de los gestos infantiles son gestos deícticos. MX está por arriba del promedio con un 85%; MC tiene un porcentaje cercano al promedio con 71%; y ME por debajo del promedio con 47%.

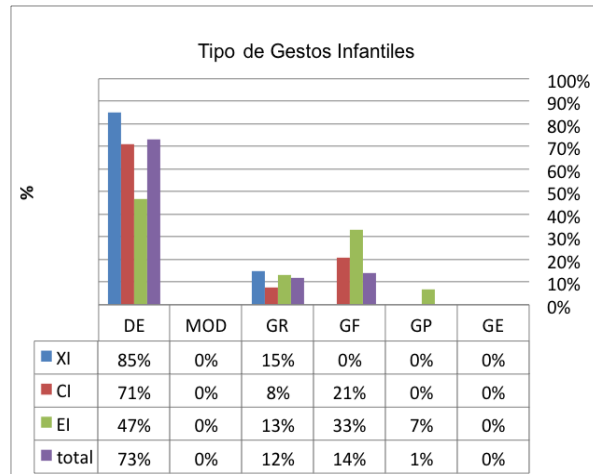
Los demás tipos de gestos presentan diferencias individuales: el 15% restante de los gestos de X corresponde a gestos rutina; en tanto que C divide su producción gestual en tres tipos de gestos, 71% deícticos, 21% faciales y 8% rutina; y E divide su producción gestual en deícticos con 47% y faciales con 33%; además, E produce un gesto pantomímico, éste es el único gesto pantomímico que se observó en todos los gestos infantiles.

La característica de los gestos pantomímicos es que funcionan como etiquetas verbales (se repiten de manera estable en el tiempo; se relacionan con el mismo objeto o situación; se relacionan con un sólo concepto)⁷⁰. Ésta podría ser la razón de que las informantes más pequeñas no los utilicen; sin embargo, también puede ser que el modelo del adulto sea el que propicie este tipo de gestos.

Asimismo, es importante mencionar que los niños no realizan gestos de modelo de acción ni gestos enfáticos. En la gráfica 10, se presenta la distribución de los diferentes tipos de gestos infantiles.

⁶⁹ X: 20 meses; C: 22 meses; E: 24 meses.

⁷⁰ Véase capítulo 2.



Gráfica 10. Tipo de gestos infantiles. Elaboración propia⁷¹.

4.5.2.2 Forma del gesto infantil.

La forma más utilizada de los gestos infantiles es *dar* con un promedio de 41%. El 58% de los gestos de X toman la forma de *dar*; en C corresponden al 34% y en E al 13%. El uso extendido de esta forma se explica porque puede hacerse con función imperativa o con función declarativa, además, este gesto tiene una carga de significado de sujetar o tomar un objeto, este significado es compartido por los adultos y los niños. Aunque la mayoría de los gestos con esta forma se usó con función protodeclarativa, también se hicieron gestos de esta forma con función imperativa.

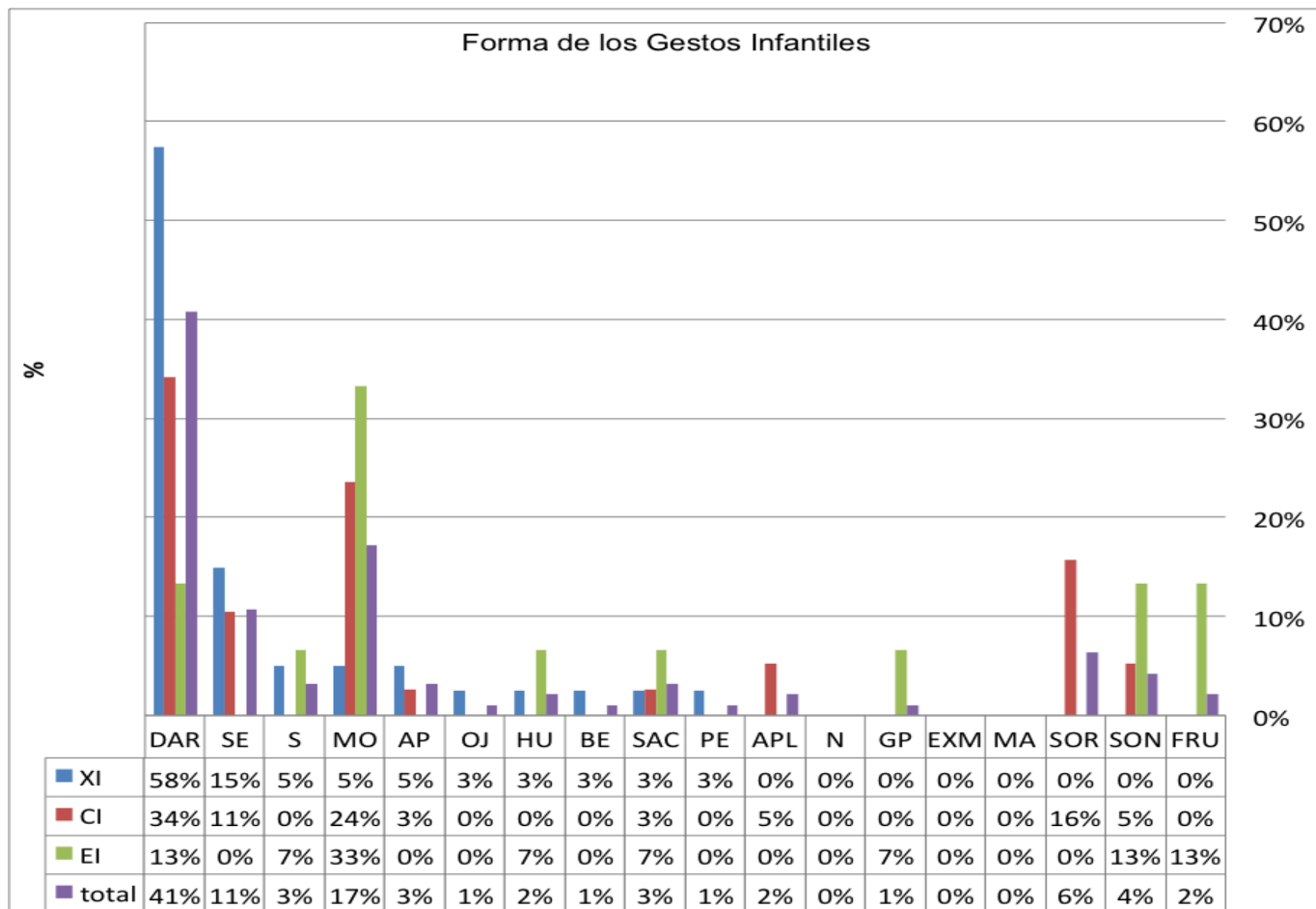
Otro porcentaje importante de gestos infantiles se hizo con la forma de *mostrar*, el 17%. El porcentaje de uso de *mostrar* aumenta en relación con la edad. X, que tiene 20 meses, hace sólo el 5% de sus gestos con la forma *mostrar*; C, que es dos meses mayor, 24%; y E, que tiene 24 meses, 33%. Es interesante que esta sea la segunda forma más utilizada por los niños porque, a diferencia de otras formas, sólo se usa con función declarativa.

Las demás formas de los gestos presentan variaciones individuales. X y C hacen el 11% de sus gestos con la forma de *señalar*; mientras que E no hace ningún gesto con esta forma.

⁷¹ X: 20 meses; C: 22 meses; E: 24 meses. DE: deíctico; MOD: modelo de acción; GR: gesto rutina; GF: gesto facial; GP: gesto pantomímico; GE: gesto enfático.

El 5% de los gestos de X con la forma *señalar* son con función declarativa. En este caso, X realiza un señalamiento para referirse a algo que pasó anteriormente, señala una cosa ausente. Con este gesto, X le informa a MX la actividad que estaba haciendo antes de verla. En este gesto, se observa la actitud colaborativa de la madre, pues hace un esfuerzo de interpretación de las acciones de X y, cada vez que atribuye una intención, realiza una pregunta para identificar si la interpretación de las intenciones es adecuada. Asimismo, X hace un señalamiento para referirse a la locación donde ocurrió algo previamente, recuerda un evento no presente. Es importante distinguir que esta forma de gesto puede utilizarse para compartir información con el interlocutor y referirse a eventos pasados que, incluso, pueden encontrarse fuera del espacio perceptivo.

Estas son las formas de gesto más utilizadas, las demás formas se utilizan en menor medida, menos del 5% del total. En la gráfica 11, se presenta la información referente a la forma de los gestos infantiles.



Gráfica 11. Forma de los gestos infantiles. Elaboración propia⁷².

⁷² X: 20 meses; C: 22 meses; E: 24 meses. N: no; S: sí; OJ: hacer ojitos; Hu: hurra; BE: beso; SAC: sacar la lengua; GP: gesto pantomímico; MO: mostrar; SE: señalar; DAR: dar; PE: pedir; AP: apartar; EXM: gesto enfático; MA: modelo de acción; SON: sonreír; SOR: sorpresa; FRU: fruncir el ceño. Para reconocer detalles de cada uno de los gestos ver tabla 9.

4.5.2.3 Función del gesto infantil.

Ahora bien, las funciones que se observaron en los gestos de estos tres infantes son diversas. Hay gestos con función protodeclarativa de compartir e informar; gestos que funcionan para pedir objetos o acciones; para mostrar satisfacción, sorpresa o enojo; para rechazar o confirmar algo; y para hacer referencia a objetos particulares.

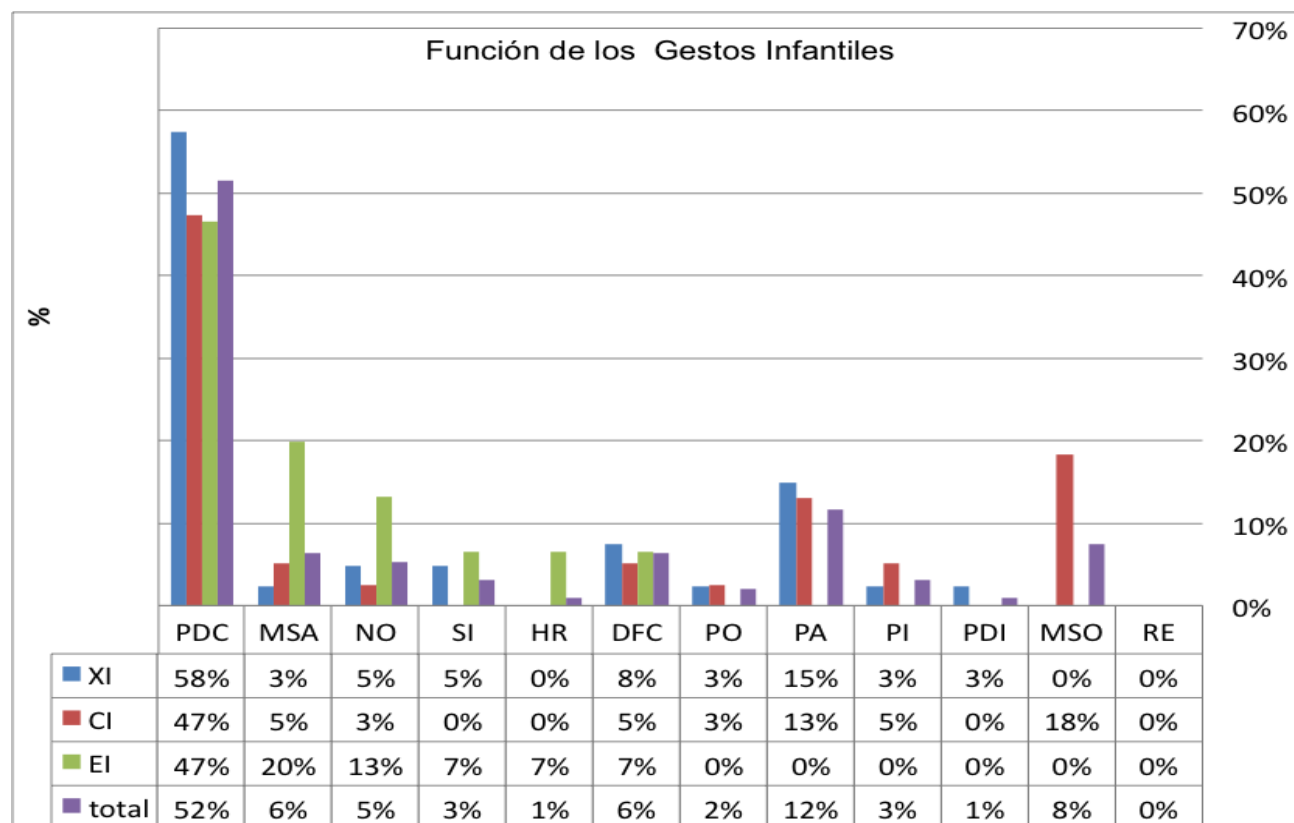
La función principal de los gestos infantiles es la protodeclarativa de compartir. El 52% de los gestos infantiles tiene esta función. Los tres niños se encuentran cerca del promedio, para X representan el 58% y para C y E el 47%. Estos resultados revelan que el principal motivo de interacción de los niños, en este contexto, es compartir la experiencia. En cambio, la función imperativa representó un porcentaje menor, en promedio equivale al 17%, tomando en cuenta las tres funciones que forman parte de la función imperativa: petición de acción, petición de objeto y petición de interacción. La función imperativa que se realizó con mayor frecuencia en los gestos infantiles fue la petición de acción con 12%; la petición de interacción correspondió sólo al 3% de los gestos y la petición de objeto fue del 2%.

De los tres niños, X, que es la de menor edad, hizo más gestos con la función de petición de acción, con un porcentaje del 15%; para C esta función sólo representa el 13%; en tanto que, E no hizo ningún gesto para pedir acción o ayuda. Los resultados sugieren que los gestos con esta función disminuyen en relación con el crecimiento del niño.

El 3% de los gestos que tenían la función de petición de interacción y petición de objeto pertenecen a las informantes de menor edad. En cambio, E no realizó ningún gesto con función imperativa. Los resultados indican que la intención principal de los gestos de los niños es compartir la experiencia más que hacer peticiones. Asimismo, se distingue que la función protodeclarativa se mantiene en los gestos sin importar la edad del infante; mientras que la función imperativa decrece con el desarrollo.

En cuanto al protodeclarativo de informar solamente X utilizó un gesto con esta función. Es posible que los gestos con función protodeclarativa informativa no aparezcan porque el contexto no propiciaba que el niño proporcionara información que el adulto no tenía.

Otras funciones que aparecen frecuentemente en los gestos infantiles son mostrar satisfacción, sorpresa o desagrado. Este tipo de funciones se relacionan con los acontecimientos que ocurrieron en el contexto más que con habilidades particulares que dependan de la edad del infante. La distribución de la función de los gestos infantiles se presenta en la gráfica 12.



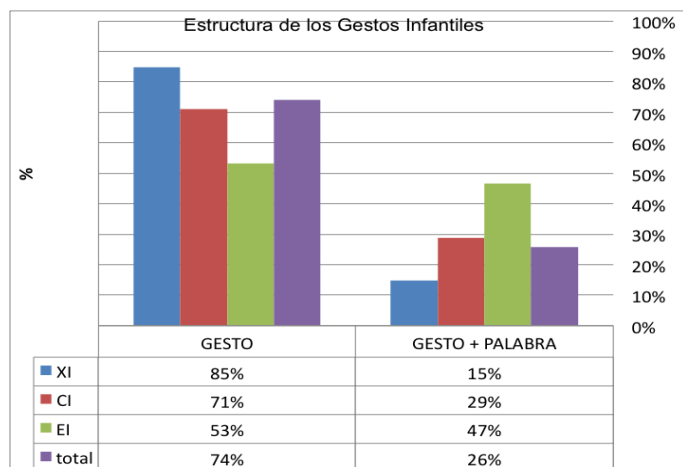
Gráfica 12. Función de los gestos infantiles. Elaboración propia⁷³

⁷³ X: 20 meses; C: 22 meses; E: 24 meses. PDC: protodeclarativo de compartir; MSA: mostrar alegría; NO: no; SI: sí; HR: hacer referencia a un objeto en particular; DFC: signos definidos culturalmente, se utilizan en la interacción; PO: petición de objeto; PA: petición de acción; PI: petición de interacción; PDI: protodeclarativo de informar; MSO: mostrar sorpresa; RE: remarcar el discurso.

4.5.2.4 Estructura del gesto infantil.

El 74% del gesto infantil es sin palabra y el 26% tiene la estructura de gesto+palabra. Sin embargo, esta proporción varía con la edad de cada infante. X produce el 85% de sus gestos sin palabras y el 15% con palabras; para C los gestos sin palabra corresponden al 71% y los gestos+palabra al 29%; en tanto que, para E, la diferencia entre los dos tipos de estructura es menor, el 53% de sus gestos son gestos solos y el 47% gestos+palabra.

Es importante señalar que los gestos que E produce sin palabra son gestos faciales y gestos rutina, mientras que todos los gestos deícticos están acompañados de palabra. En estos datos se refleja el crecimiento del niño y su desarrollo lingüístico. Mientras más edad y lenguaje verbal tenga el infante, la estructura de gesto+palabra incrementa. Las palabras desplazan el papel del gesto pero no desaparecen, acompañan al gesto para complementar el mensaje verbal, sobre todo, en el caso de los gestos deícticos. En la gráfica 13, se visualiza la proporción de gestos para cada tipo de estructura.



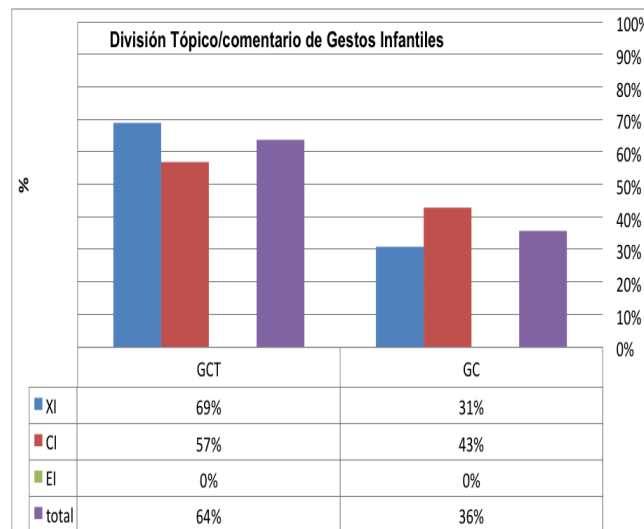
Gráfica 13. Estructura de los gestos infantiles. Elaboración propia⁷⁴.

⁷⁴ X: 20 meses; C: 22 meses; E: 24 meses

4.5.2.5 División de tópico /comentario.

El 64% de los gestos deícticos de X y C sirven para cambiar el tópico y el 36% implican un tópico. Cuando el gesto funcionó para cambiar de tópico, tenía función protodeclarativa y cuando el gesto es comentario, la función fue imperativa.

Aunque la mayoría de los gestos en las dos informantes sirven para cambiar el tópico, la proporción de gestos como comentario es mayor. En C, el gesto como comentario y el gesto para cambiar de tópico están casi en la misma proporción. E no realiza gestos deícticos sin palabras. En la gráfica 14, se muestra la división de tópico y comentario en los gestos infantiles sin palabra.



Gráfica 14. División tópico/comentario en los gestos infantiles⁷⁵.

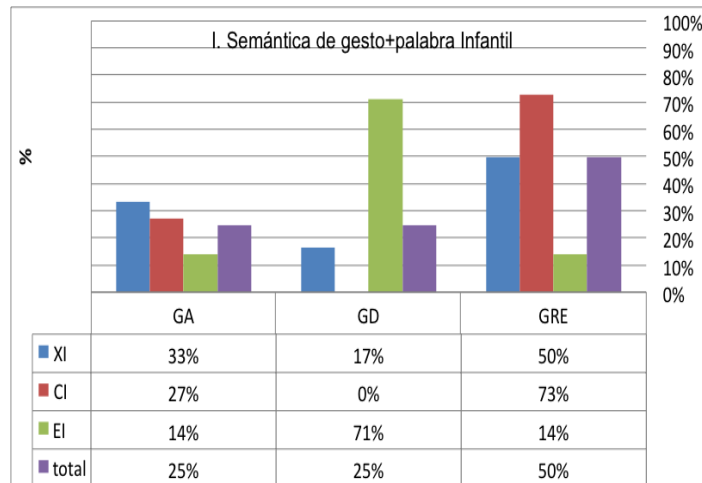
4.5.2.6 Información semántica del gesto en relación al enunciado.

Por otra parte, en la estructura gesto+palabra, el 50% de los gestos infantiles reforzaron la información presentada en forma verbal; el 25% de los gestos añadió información al mensaje verbal; y el otro 25% sirvió para desambiguar la información que se presentó con palabras. Sin embargo, en cada caso, se encontraron particularidades: la mayoría de los gestos de C y X reforzaron el mensaje verbal; mientras que la mayoría de los gestos de E desambiguaron la información.

A través de estos datos, se visualiza que los gestos de las informantes de menor edad tienen la función principal de reforzar la información verbal y desambiguar la

⁷⁵ X: 20 meses; C: 22 meses; E: 24 meses. GCT: gesto cambia de tópico; GC: gesto comentario.

información. También es importante resaltar que el 25% de los gestos añaden información al mensaje, en este caso, el gesto ayuda a que el niño extienda su mensaje, complementando la palabra con el gesto. Estos resultados se muestran en la gráfica 15.



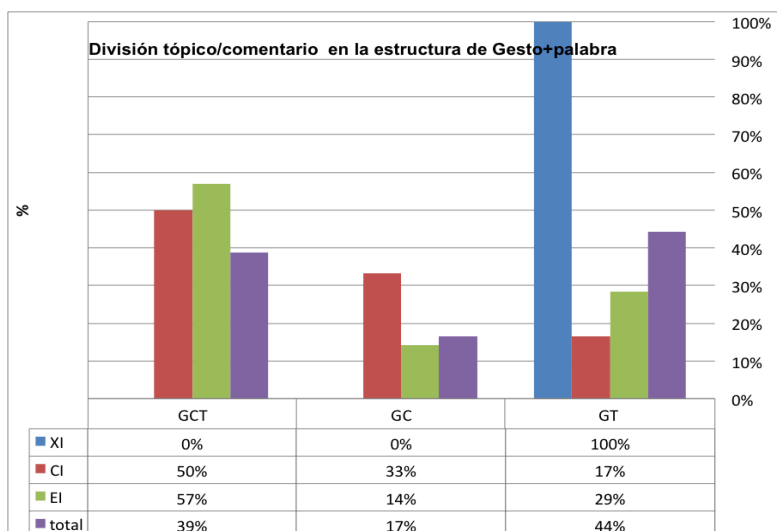
Gráfica 15. Información Semántica de gesto+palabra infantil. Elaboración propia⁷⁶.

4.5.2.7 División de tópico y comentario en estructura de gesto+palabra.

De los gestos deícticos que los niños hicieron con palabra, se observan diferencias importantes en cada infante. En todos los casos que X hizo un gesto deíctico+palabra, el gesto sirvió para mantener el tópico que ya estaba establecido. En este caso, el gesto no complementó el mensaje, sino que sirvió para mantener la atención sobre el tópico que ya se había fijado anteriormente.

Por otra parte, cerca del 50% de los gestos deícticos de C y E cambiaron el tópico y, en promedio, el 17% de sus gestos funcionaron como comentario. En estos casos, el gesto sirvió para cambiar el foco de atención y para complementar el mensaje verbal. De modo que, a pesar de las diferencias individuales, sí se observó que la división de tópico y comentario se establece entre el gesto y la palabra. En la gráfica 16, se observa esta información.

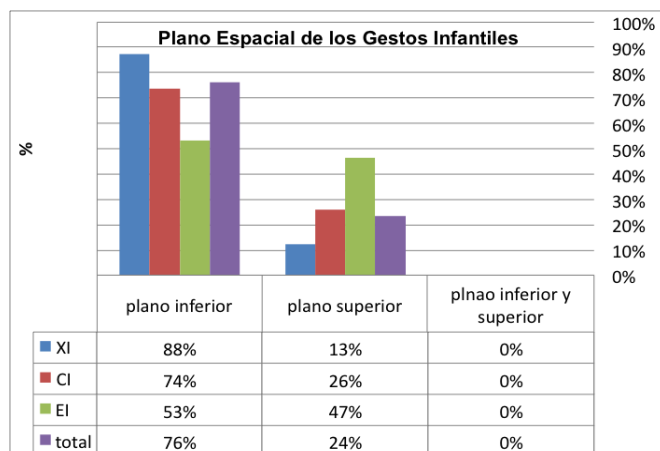
⁷⁶ X: 20 meses; C: 22 meses; E: 24 meses. GA: gesto añade información; GD: gesto desambigua; GRE: gesto refuerza el mensaje.



Gráfica 16. División tópico/comentario en la estructura de gesto+palabra infantil. Elaboración Propia⁷⁷.

4.5.2.8 Plano espacial del gesto infantil.

Por último, se observó que el 76% de los gestos infantiles se realizaron en el plano inferior, específicamente, con los brazos y las manos. Únicamente el 24% de sus gestos fueron en el plano superior y no hubo ningún gesto que combinara los dos planos. Estos resultados se relacionan con que los gestos deícticos, que fueron los más usados, se realizan en el plano inferior. Se presentan estos datos en la gráfica 17.



Gráfica 17. Plano espacial de los gestos infantiles. Elaboración Propia⁷⁸.

⁷⁷ X: 20 meses; C: 22 meses; E: 24 meses. GCT: gesto cambia de tópico; GT: gesto como tópico; GC: gesto comentario.

⁷⁸ X: 20 meses; C: 22 meses; E: 24 meses.

Después de analizar de forma independiente los gestos adultos y los gestos infantiles, se presentará, a modo de conclusión, una comparación entre ambos.

4.5.3 Comparación entre la gestualidad infantil y la gestualidad adulta.

Por medio del análisis anterior, se observa que existen diferencias y similitudes entre los gestos adultos y los gestos infantiles. En términos generales, es posible distinguir que tanto adultos como niños utilizan los gestos con formas y funciones diversas. Uno de los aspectos que comparten los adultos y los niños es que ambos utilizan en mayor medida los gestos del tipo deíctico, en consecuencia, también el plano espacial en el que más ejecutan sus gestos es el plano inferior.

Sin embargo, aunque adultos y niños producen gestos deícticos, gestos faciales, gestos rutina y gestos pantomímicos; los adultos producen dos tipos de gestos que los niños no usan: gestos de modelo de acción y gestos enfáticos. Esto se debe a que los gestos de modelo de acción son gestos que las madres realizan para apoyar el mensaje verbal y facilitarle a los niños la comprensión del mensaje; en cuanto a los gestos enfáticos, también se ha dicho que, debido a su carácter abstracto y su ausencia de significado, es difícil que los niños los comprendan y los produzcan.

Respecto a la forma de los gestos, se percibe que tanto niños como adultos realizan diferentes formas gestuales, pero existe diferencia en la frecuencia con la que usan cada forma. Los adultos hacen más gestos con la forma de *señalar*, en tanto que los niños prefieren la forma de *dar*. El uso generalizado de *señalar* en los gestos adultos se relaciona con que se usa para una gran variedad de funciones. Además, señalar tiene la ventaja de que puede hacer referencia a objetos y eventos distantes. La forma que adultos y niños usan aproximadamente con la misma frecuencia es *mostrar*.

Asimismo, es importante mencionar que las diferentes formas de los gestos adultos e infantiles pueden representar funciones distintas. Los gestos con forma *dar* y *señalar* son los que más funciones diferentes presentan.

En lo que concierne a la funciones comunicativas que se presentan en la interacción, la función comunicativa que expresan los niños con mayor frecuencia, a través de gestos, es la protodeclarativa de compartir; mientras que los adultos, a través de los

enunciados, se comunican en mayor medida con las funciones de petición de acción y petición de información.

Además, es importante remarcar que la función con la que se comunican los adultos se relaciona con la edad del niño: entre menor edad tenga, se utilizan más enunciados con función imperativa. De igual manera, es necesario resaltar que la función protodeclarativa de compartir se mantiene en los niños sin importar la edad; en tanto que, la función protoimperativa disminuye con el crecimiento del niño. Ahora bien, debido a que los niños utilizan más estructuras de gesto sin palabra, la función comunicativa se establece a través de estos. En cambio, como los adultos realizan la mayoría de las veces gestos+palabra, la función comunicativa se presenta mediante el enunciado y el gesto sirve para reforzar el mensaje verbal y para cambiar de tópico.

Asimismo, se observa que los gestos infantiles solos también sirven para cambiar el tópico y sirven de comentario cuando el gesto implica un tópico. Cuando los gestos infantiles se acompañan con palabras también sirven, la mayoría de las veces, para cambiar el tópico y para reforzar el mensaje verbal.

En suma, los gestos infantiles presentan tantas formas y funciones como los gestos adultos. Sin embargo, para el niño, el gesto es el principal medio de comunicación; en tanto que para el adulto, el gesto sirve como apoyo del mensaje verbal. Algunos aspectos del gesto adulto e infantil se modifican con relación a la edad y desarrollo lingüístico del infante. En el caso de los niños, las palabras desplazan el lugar de los gestos pero se siguen utilizando con una función diferente. Los adultos, por su parte, adecuan sus gestos al desarrollo infantil, las informantes adultas realizan una gestualidad *motherese*.

4.6 DISCUSIÓN

Los hallazgos más importantes se pueden englobar en los temas que se presentan en seguida: uso generalizado de gestos deícticos con diversas formas y funciones; gestualidad *motherese*; desplazamiento de los gestos en relación al desarrollo infantil; predominio de la función protodeclarativa en los gestos infantiles; y importancia de la interacción triádica: los formatos de atención conjunta.

4.6.1 *Uso generalizado de los gestos deícticos con diversas formas y funciones.*

En la interacción de las tres diadas se observó que más de la mitad de los gestos empleados por adultos y niños son gestos deícticos. Estos resultados concuerdan con los estudios sobre gestualidad de Iverson *et al.* (1999) y McNeil (1992).

Una cuestión importante consiste en que no se perciben cambios en la cantidad de uso de gestos deícticos adultos, relacionados con la edad del infante. Este tipo de gestos permanecen en la interacción, no obstante el desarrollo lingüístico del niño, porque pueden acompañarse de lenguaje y complementar el significado; mientras que otros tipos de gestos, como los pantomímicos y los de modelo de acción, sirven para reforzar el lenguaje o para suplirlo, por esta razón, disminuyen con el desarrollo lingüístico del infante.

En el caso de los niños, también se observó que los gestos deícticos se mantienen sin importar el desarrollo lingüístico y la edad del infante. Tomasello (2008) explica que los gestos pantomímicos⁷⁹ compiten con el lenguaje porque también envuelven alguna representación simbólica, por tanto, disminuyen con el desarrollo lingüístico; mientras que los gestos deícticos permanecen en el desarrollo porque no tienen esta característica. En cambio, los gestos deícticos son más útiles para establecer referencia. Pues como menciona Gómez (2004):

La esencia de la referencia, sin embargo, es la capacidad para dirigir la atención de alguien hacia un objetivo particular. Y la referencia en este sentido más básico se puede lograr sin la necesidad de palabras. Por ejemplo, un gesto de señalar orientado a una serpiente refiere, a propósito, la atención de otra persona hacia la serpiente, aun cuando no haya nada en el ademán que contenga el significado de serpiente (Gómez, 2004: 246).

En consecuencia, los gestos deícticos permanecen en la interacción adulto/bebé, aun cuando haya lenguaje, puesto que cumplen funciones relacionadas con la referencia como: cambiar el tópico, es decir, cambiar la atención hacia otro tema; y especificar al referente, orientar la atención hacia un punto particular. En este estudio, se percibe que la mayoría de los gestos deícticos que hacen los adultos y los niños, tienen la principal

⁷⁹ Es importante rescatar el gesto pantomímico que produjo el niño de mayor edad, porque el uso de este tipo de gestos demuestra que el niño ha conformado la función simbólica (Farkas 2007), pues entiende el concepto o categoría del gesto y reconoce los sonidos de la palabra que dice la madre como equivalente al gesto.

función de dirigir la atención hacia otro elemento (cambiar el tópico). Esto explica que el gesto deíctico acompañe a las palabras y no desaparezca en la interacción, pues tiene una función especial que complementa el mensaje verbal: marca claramente al referente.

Entonces, es posible señalar que al inicio del desarrollo lingüístico infantil, los gestos deícticos son el principal medio de comunicación; posteriormente, cuando el niño adquiere símbolos lingüísticos, el gesto deíctico continúa en la interacción pero toma una función distinta que complementa el lenguaje.

El análisis de los gestos de estos informantes permitió visualizar que los gestos deícticos tienen características que los distinguen de otros tipos de gesto: pueden servir para hacer referencia a una gran cantidad de cosas, tienen diferentes funciones (petición de objeto, de interacción, de acción, declarativa de compartir y de informar) y pueden servir para cambiar el tópico.

A través del análisis de los gestos deícticos de los informantes estudiados, se aprecia que las interpretaciones o inferencias que hacen para identificar la intención comunicativa del gesto son más complejas que la asociación de emitir una señal y conseguir un resultado, ya que un mismo gesto puede tener diferentes significados dependiendo del contexto. Para distinguir los matices es necesario acudir al contexto comunicativo y realizar una lectura de las intenciones del hablante.

En relación con esto, un aspecto que saltó a la vista consiste en que las informantes adultas, en ocasiones, no hacen peticiones de manera directa, del mismo modo como los adultos dicen “¿la ventana está abierta?, hace frío” y el interlocutor interpreta que esa expresión es para que se cierre la ventana. En estos casos ni el gesto, ni la palabra expresan de manera explícita las intenciones comunicativas de la madre, por tanto, el niño necesita forzosamente hacer una lectura del contexto y de las intenciones para comprender la intención comunicativa del gesto y la palabra. El niño debe reconocer el referente y la intención comunicativa del gesto, debe investigar por qué el adulto le *señala*, *muestra* o *da* el objeto. Las reacciones de las madres a las respuestas de los niños demuestran que éstos comprenden correctamente la intención comunicativa,

aunque no se haya realizado la petición de forma explícita. Así, se observa que el niño realiza una lectura de las intenciones y el contexto comunicativo en estas interacciones.

Además, otro punto que se discute es que el gesto deíctico sólo puede hacer referencia a cuestiones presentes en el espacio perceptivo (Hockett, 1957 y Gómez, 2004). No obstante, en este estudio, también se presentan señalamientos a eventos no presentes. X, la informante de menor edad, hace dos señalamientos a eventos ausentes. Esto concuerda con los estudios de Liszkowski, Carpenter y Tomasello (2007) y Bruner (1983) que presentan evidencia de que los niños de un año pueden hacer referencia a objetos ausentes. Esto es importante porque, como menciona Tomasello (2008), la referencia a eventos ausentes es evidencia de que la comunicación está tomando lugar no sólo en un nivel perceptivo, sino en un nivel mental, cognitivamente representado. Por tanto, esto demuestra que el niño intenta modificar estados mentales del adulto. Asimismo, este hecho demuestra la similitud entre los gestos comunicativos y los símbolos lingüísticos.

Ahora bien, es importante resaltar el papel del gesto deíctico en la división de tópico/comentario. En el análisis, se observó que, cuando el niño realiza gestos protodeclarativos, el gesto cambia el tópico; mientras que cuando realiza gestos imperativos, el gesto funciona como comentario, gracias a esto, el adulto puede interpretar la petición del niño. Así, se observa que desde una edad temprana, el infante tiene la capacidad de reconocer qué elementos son compartidos, cuándo es necesario cambiar el foco de atención para comunicarse o interactuar y cuándo es posible pedir algo, una vez que se comparten los objetivos y las experiencias necesarias.

La división de tópico/comentario también se establece en la estructura de gesto+palabra. Normalmente, el niño utiliza la palabra para expresar lo más informativo o relevante y se apoya en los gestos deícticos para complementar el mensaje. Esta cuestión concuerda con lo que estipula Bates (1976)⁸⁰: cuando el niño está en la etapa de un elemento, el gesto o la palabra son usados como comentario y se deja implícito el tópico, puesto que es más complejo simbolizar lo que se presupone. Sin embargo, Bates (1976) plantea que sólo hasta la etapa de dos elementos se codifica la estructura

⁸⁰ Véase capítulo 2.

completa de t3pico y comentario; en este punto, los resultados difieren con este planteamiento. Los ni1os estudiados cuando combinan gesto+palabra dividen lo nuevo y relevante de la informaci3n conocida y vieja en gesto+palabra. En estos casos el gesto se presenta como la informaci3n conocida y la palabra codifica lo m3s importante y nuevo.

En los adultos, se percibe que cuando el t3pico se gramaticaliza en el enunciado a trav3s de pronombres, el gesto funciona como soporte para que el ni1o no tenga problema en identificar al referente, pues la compresi3n de los pronombres es m3s compleja. Cuando el t3pico est3 claramente establecido mediante el gesto, a veces, el t3pico no se gramaticaliza, pues la informaci3n perceptiva es suficiente para que el ni1o reconozca el t3pico del acto comunicativo sin problema.

Por otra parte, los gestos de3icticos que hacen los adultos como comentario son escasos porque los ni1os tienen que hacer mayor interpretaci3n del contexto y las madres se limitan a usarlos de este modo para facilitar la interacci3n, pero aumentan en relaci3n con el crecimiento del ni1o. Cuando el gesto adulto funcion3 como comentario, el contexto y las experiencias compartidas hicieron que el ni1o entendiera f3cilmente el significado del gesto.

A trav3s de los resultados de este estudio, se observa que los gestos de3icticos no pueden ser producidos y comprendidos por simples asociaciones o por una relaci3n causal sencilla (uso de herramientas), pues presentan una gran variedad de formas que toman una funci3n diferente dependiendo del contexto. Por tanto, comprender y producir un gesto implica realizar inferencias, comprender la intenci3n comunicativa, acudir al *terreno compartido*, reconocer lo relevante y mantener atenci3n conjunta, por tanto, esto apoya el modelo complejo de gesto infantil descrito por Tomasello (2008).

Adem3s, es importante se1alar que el hecho de que los ni1os usen gestos de3icticos, de esta forma, demuestra que son capaces de dirigir la atenci3n del adulto a una tercera entidad con funci3n ilocutiva (declarativa e imperativa) y que son capaces de distinguir entre la informaci3n nueva-relevante (t3pico) y lo viejo-compartido (comentario).

As3, los resultados de este estudio concuerdan con los planteamientos de Tomasello Carpenter y Liszkowski (2007) que se1alan que los gestos de3icticos tienen

características propias de la comunicación lingüística: pueden tomar una gran variedad de significados que indican diferentes perspectivas, cambian dependiendo del contexto que se esté compartiendo y hacen referencia a entidades ausentes.

4.6.2 *Gestualidad motherese.*

La gestualidad de las informantes adultas concuerda con la gestualidad *motherese* descrita por McNeil (1992) e Iverson Capirci, Longobardi y Caselli, (1999)⁸¹: las madres evitan los gestos enfáticos y usan gestos de modelo de acción para facilitar la interacción.

Las informantes adultas evitaron los gestos enfáticos porque tienen un significado abstracto y es difícil que los niños puedan entenderlos, en cambio, realizaron gestos de modelo de acción para facilitarle al niño la comprensión de las peticiones verbales.

Los resultados indican que los gestos de modelo de acción disminuyen de acuerdo con la edad del niño, mientras más edad tiene, menos se utilizan. Esto se explica porque los gestos de modelo de acción sirven de apoyo a las peticiones verbales de los adultos, entonces, si el niño tiene mayor desarrollo lingüístico, entenderá más fácilmente las peticiones y no será necesario reforzarlas con el gesto. Los resultados concuerdan con los planteamientos de Garnica (1978). Esto demuestra que las madres ajustan su gestualidad a las capacidades del niño.

Otro aspecto importante es que el 83% de los gestos adultos tienen una estructura de gesto+palabra. En estos casos, la mayoría de las veces, el gesto refuerza el mensaje verbal. Las madres utilizan el gesto como apoyo para que el niño entienda las estructuras lingüísticas más complejas.

Además, como se mencionó anteriormente, las madres usan el gesto deíctico para que los niños puedan identificar el referente y para reforzar el tópico o cambiarlo, pero evitan que el gesto presente información sin que se exprese también de forma verbal, pues cuando el gesto añade información, el niño tiene que hacer una interpretación mayor del contexto y las intenciones.

⁸¹ Véase capítulo 2.

Por medio del estudio de los enunciados que acompañan a los gestos, se identificó que la función con la que se comunican los adultos se relaciona con la edad del infante. Para las madres de las informantes más pequeñas, la petición de acción corresponde al 50% del total de sus enunciados. Estos resultados pueden indicar que, cuando los niños son más pequeños, los adultos tienen más control sobre las actividades que realizan y dirigen, a través de las peticiones de acción, una buena parte de la interacción; cuando el niño crece, toma más iniciativa en las actividades y ya no es necesario que el adulto dirija la interacción.

De igual manera, una gran parte de los enunciados que acompañan a los gestos tienen la función de pedir información, se observó que las informantes preguntan cosas que ellas ya saben con el objetivo de reforzar los conocimientos lingüísticos y cognitivos de los infantes.

Mediante las preguntas para reconocer los conocimientos del niño, el adulto refuerza el conocimiento o lo incrementa. Cuando el infante no contesta o contesta algo inadecuado, las madres contestan sus propias preguntas y le dan al infante la información adecuada. Las preguntas de este tipo son especialmente dirigidas a niños, en una interacción entre adultos es difícil que se hagan preguntas de este modo. Este tipo de preguntas muestra que los adultos utilizan varias estrategias para enseñarle cosas nuevas al niño y para fortalecer los conocimientos que ya posee.

También se identificó que las madres hacen preguntas para verificar las intenciones infantiles. Por medio de éstas, se observa que la madre está interesada en que el niño exprese sus intenciones. Así, la atribución de intencionalidad no resulta arbitraria, las informantes quieren saber si la intención que leyeron en las acciones infantiles es adecuada y para saberlo le preguntan directamente al niño. Este aspecto demuestra la forma especial de interacción y comunicación de los seres humanos, ya que concuerda con el planteamiento de Tomasello (2008) de que sólo los humanos realizan preguntas para esclarecer lo que el otro intenta comunicarles.

Con esto, se distingue que, aunque la relación de la interacción es asimétrica (Bruner, 1983) y el adulto elige los medios comunicativos adecuados a la capacidad de

su interlocutor (modifica su lenguaje y sus gestos), también intenta que el niño tome más control de la situación.

De este modo, en este estudio, se observó que las madres son interlocutoras altamente cooperativas, siguiendo los planteamientos de Grice (1975), ya que constantemente interpretan las acciones infantiles y consideran que cada gesto, mirada y palabra representa una intención comunicativa que debe ser interpretada. En este estudio, se percibe que las madres acuden al contexto; identifican lo relevante de la situación (Sperber y Wilson, 2004); reconocen el *terreno común* y hacen preguntas para identificar la intención comunicativa del infante (Tomasello, 2008).

Por medio de este estudio es posible identificar que los gestos tienen un papel importante en la adquisición del lenguaje porque son uno de los medios que utiliza el adulto para que el niño comprenda el mensaje verbal e identifique las referencias deícticas con facilidad. El gesto es un puente de comunicación e interacción que el adulto y el niño utilizan para interactuar. El adulto implementa gestualidad *motherese* con la finalidad de mantener interacción social con el infante. En disonancia con las posturas innatistas que consideran el *input* adulto pobre y limitado, los datos de este estudio demuestran la disposición especial del adulto para integrar al niño en un ambiente cultural y discursivo.

4.6.3 Las palabras desplazan a los gestos en el desarrollo infantil.

Los resultados del estudio demuestran que las palabras desplazan al gesto en la medida en que los niños se desarrollan. Las informantes de menor edad producen una cantidad similar de gestos, mientras que el infante más grande utiliza muy pocos gestos y se comunica principalmente con lenguaje verbal.

Sin embargo, aunque los gestos disminuyen significativamente, no desaparecen. En relación con esto, se observó que el crecimiento del niño y su desarrollo lingüístico impacta en la estructura del gesto; mientras más edad y lenguaje verbal tenga el infante, la estructura de gesto+palabra se incrementa. Estos resultados concuerdan con el estudio de Iverson, Capirci y Caselli (1994).

El análisis de la interacción de estos tres informantes sugiere que, alrededor del primer año, los gestos son el principal medio que las informantes de menor edad tiene

para comunicarse. Gracias al gesto, las niñas de menor edad y sus madres pueden interactuar y comunicarse antes de que tengan los medios lingüísticos convencionales. El gesto es una señal comunicativa que requiere menos coordinación motriz que la articulación de las palabras; ésta es la razón que explica que los gestos emerjan algunos meses antes que el lenguaje. En cambio, cuando el infante tiene mayor vocabulario, como en el caso del informante de mayor edad, el gesto tiene otras funciones: los gestos faciales acompañan a las palabras y sirven para expresar el estado emocional del infante; los gestos deícticos sirven para establecer el tópico y refuerzan el mensaje verbal.

Por tanto, aunque se puede afirmar que las palabras desplazan a los gestos, es necesario precisar que los gestos deícticos no dejan de funcionar en la comunicación; sino que toman una función pragmática distinta que se relaciona directamente con la facilidad de estos gestos para marcar referencia. Así, los gestos que acompañan a las primeras palabras infantiles sirven: para dirigir la atención a un referente particular (cambiar de tópico) y para especificar al referente, en caso de que la articulación de la palabra sea inadecuada. Asimismo, los gestos rutina y los gestos faciales permanecen en el desarrollo infantil porque expresan estados de ánimo o son parte de rutinas sociales.

4.6.4 Predominio de gestos infantiles con función protodeclarativa

La principal función comunicativa de los gestos infantiles es la protodeclarativa de compartir. Estos resultados son muy importantes porque revelan que el principal motivo de interacción de los niños es compartir la experiencia, al menos, en el contexto de juego en el que interactuaron los informantes. En cambio, la función imperativa representó un porcentaje menor.

El argumento que utilizan Elgier y Mustaca (2009) para explicar que los gestos se aprenden a través de un razonamiento asociativo es que los primates no humanos y los niños autistas pueden aprender a señalar. No obstante, no consideran que los señalamientos de los primates no humanos y de los niños autistas son únicamente con función imperativa (Riviére,1983; Tomasello, 1999; Gómez, 2004); mientras que los

niños señalan con función declarativa. Los resultados de este estudio apoyan este hecho.

Quizá esta cuestión sea la prueba más contundente de la singularidad de la comunicación de los humanos con desarrollo típico, pues aunque los primates no humanos sean capaces, incluso, de obtener la atención de los otros y generar señalamientos, no se ha observado que sean capaces de señalar con función declarativa. Esto se debe a que en las conductas declarativas se necesita identificar al otro no sólo como agente causal (Bates, 1976) sino como agente atencional o como “agente de contemplación” (Camaioni, 1997) con el que se puede compartir la experiencia.

El predominio de los gestos con función protodeclarativa en los tres niños analizados y el contraste con los estudios de primates no humanos apoya la teoría de que los gestos infantiles, igual que los símbolos lingüísticos, requieren de una infraestructura que se compone de intenciones comunicativas, bases interactivas y bases cognitivo-sociales más complejas que el razonamiento asociativo o la comprensión del otro como herramienta social. Si los gestos se basarán en razonamiento asociativo, los primates no humanos podrían aprender a señalar con función protodeclarativa y también los niños de tres meses porque desde esta edad son capaces de realizar este tipo de asociaciones (Tomasello, 2008).

Como menciona Rivière (1983), los gestos protodeclarativos son una muestra de un auténtico deseo de comunicarse y mantener la atención con otro, mientras que existen algunos protoimperativos que son más utilitarios y que se parecen más a usar al otro como herramienta. En este caso, es importante señalar que la mayor parte de los gestos con función imperativa que se presentaron en este estudio fueron con un matiz más cooperativo⁸². Esto demuestra que, aun en los gestos imperativos, el niño no utilizó al adulto como una simple herramienta social.

Ahora bien, otro tema que se discute en relación con la función de los gestos es cuál emerge primero en el desarrollo infantil: la función protodeclarativa o la imperativa. En el

⁸² En los imperativos con matiz cooperativo se considera que el interlocutor es quien decide si ayuda o no. Los imperativos son un continuo que va pedir-obligar a pedir-sugerir (Tomasello, 2008).

capítulo 2 se presentó la discusión al respecto con los planteamientos de Gómez, Laá y Phillips (1993); Camaioni (1997); Gómez (2004); y Tomasello (2008), se postuló la hipótesis de que en la ontogenia emergen primero los protoimperativos que sólo necesitan del entendimiento físico-casual y el uso de herramientas; y posteriormente surgen los protodeclarativos y los protoimperativos con motivos más cooperativos. En la filogenia, es posible que se siga la misma ruta de desarrollo.

Los resultados del estudio no permiten afirmar la función comunicativa que surge primero, puesto que para identificar esto es necesario seguir puntualmente el desarrollo de un niño para reconocer cuál función emerge primero. Sin embargo, el estudio arrojó un dato interesante: la función protodeclarativa se mantiene en los gestos de los niños sin importar la edad; en tanto que, la función protoimperativa disminuye con el crecimiento del niño. Esto se puede explicar por dos razones: a) los niños se comunican con motivos más utilitarios y, conforme se desarrollan, tienen una actitud más colaborativa; b) cuando los niños tienen los medios lingüísticos, hacen sus peticiones de forma verbal. Pues hacer una petición implica identificar el referente, indicar que se quiere algo y qué es lo que se quiere (Bruner, 2004); por tanto, es más complicado expresar todo esto a través del gesto y también es más difícil para el adulto comprenderlo. Así, gracias a la característica humana de comunicación cooperativa, el niño colabora con el interlocutor de forma cooperativa y trata de hacer más clara su petición a través del lenguaje. Además, es posible que la característica del gesto deíctico para establecer referencia haga que los gestos deícticos sean más útiles para la función protodeclarativa. Es posible que las dos hipótesis expliquen este hecho, sin embargo, se necesitan más elementos para asegurar alguna de estas hipótesis.

4.6.5 Importancia de la interacción triádica: los formatos de atención conjunta

A modo de conclusión, es importante mencionar las características especiales de la interacción adulto/bebé/objeto/ que se observaron en los informantes estudiados y el impacto que tiene esta forma de interacción en la adquisición del lenguaje.

En este estudio, se identificaron los formatos de atención conjunta con base en los parámetros postulados por Bruner (1983). Los resultados concuerdan con los estudios

que apuntan que los episodios de atención conjunta aumentan con el desarrollo del niño (Carpenter, Tomasello y Nagell, 1998).

Ahora bien, en los formatos que se identificaron se observa cómo la interacción triádica permite que la relación entre adulto e infante sea más compleja. Los adultos y los niños comparten la atención en un tercer elemento y para conseguirlo utilizan gestos, miradas y palabras. Las señales que el infante emite en los formatos de atención conjunta tienen fuerza ilocutiva (declarativa e imperativa), perlocutiva (tienen un efecto en el adulto) y locutiva (cuando producen palabras). Estas señales comunicativas cobran sentido gracias al papel cooperativo del interlocutor que reconoce la señal como comunicativa y realiza una lectura del contexto y de las intenciones.

En la interacción triádica de los informantes del estudio, se percibe cómo adultos y niños comparten la atención en un tercer elemento al mismo tiempo que mantienen la atención en el interlocutor. Esto se observa a través del contacto visual y la mirada alterna entre el objeto y el interlocutor, aunque, es importante recordar que el informante de mayor edad puede prescindir del contacto visual y la mirada alterna porque la atención conjunta se establece mediante el lenguaje. De cualquier forma, ya sea a través de la mirada o el lenguaje, se distinguió claramente que la atención se comparte de forma triádica y no diádica. Esta capacidad de compartir la atención en el evento y en el interlocutor permite que los niños aprendan símbolos lingüísticos, pues como menciona Tomasello (2008): los símbolos lingüísticos no son asociaciones de sonidos con referentes, sino convenciones y perspectivas compartidas. Para adquirir la convención es necesario identificar y compartir la perspectiva que tiene el otro sobre una entidad externa.

Asimismo, se observó que, en estos formatos de interacción triádica, los adultos y los niños repiten rutinas; gracias a esto, los niños son capaces de realizar presuposiciones e inferencias de lo que sucede y pueden reconocer las intenciones del adulto fácilmente.

También, se observó en la interacción de estas diadas un gran número de referencias deícticas, tanto en forma verbal como gestual. Desde una edad temprana, el niño está expuesto a la deixis. En este caso, el papel del adulto es importante porque, en muchas ocasiones, los elementos deícticos que se presentan a través del lenguaje

se refuerzan con un gesto deíctico, de esta forma, es más sencillo para el niño identificar al referente.

Finalmente, gracias al carácter restringido de los formatos de atención conjunta, los niños de la muestra hacen gestos para compartir y para pedir, tomando en cuenta la información compartida (tópico) y la información nueva (comentario).

Por tanto, en concordancia con la propuesta de Bruner (1984), se observó que en los formatos de atención conjunta (interacción triádica) de los informantes estudiados están presentes cuestiones fundamentales para la comunicación como la deixis, la presuposición, la intencionalidad conjunta y la división entre tópico/comentario.

Así, el análisis de los resultados permitió observar que los adultos y los niños tienen una actitud cooperativa que se refleja en la comunicación gestual y lingüística: atribuyen intenciones, modifican su comportamiento, hacen una lectura del contexto y el conocimiento compartido y lo relevante para comunicarse y compartir la experiencia.

Igualmente, los resultados de este estudio permitieron observar que los gestos infantiles tienen dos de las características que hacen diferentes a los símbolos lingüísticos de otras señales animales (Tomasello, 1999): son triádicos y tienen función declarativa. De este modo, los resultados apoyan los planteamientos de la teoría pragmático-social de la adquisición del lenguaje que contempla que los gestos comunicativos y los símbolos lingüísticos se basan en las mismas intenciones comunicativas, bases interactivas y bases cognitivo-sociales.

Conclusiones.

El lenguaje es quizá la manifestación más evidente de la forma particular de interacción humana: la interacción social cooperativa. No se conoce aún otra especie animal que coopere de manera conjunta para obtener un objetivo común, que colabore con el otro con el único fin de compartir o ayudar y que tenga el deseo de enseñarle de forma directa para que obtenga los conocimientos acumulados en el tiempo.

Los humanos interactúan de forma particular, crean símbolos lingüísticos para compartir la experiencia, para lograr objetivos individuales y comunes. Por medio de éstos, desarrollan un gran número de cuestiones culturales. La transmisión cultural y, por tanto, la de los símbolos lingüísticos dependen fundamentalmente de cuatro cuestiones: la enseñanza activa de los adultos, la conciencia de que somos seres intencionales, el establecimiento de atención conjunta y el aprendizaje imitativo.

Los adultos que rodean al niño lo incorporan gradualmente al modo especial de interacción y comunicación humana. El papel del adulto significativo es de vital importancia porque su carácter humano le permite tener una actitud cooperativa que se despliega en a) las modificaciones que hace de sus gestos y de su lenguaje para facilitar la interacción; b) la atribución de intenciones que hace de las acciones infantiles y la consideración de que el bebé es, desde el inicio, un ser intencional; c) el establecimiento de formas de interacción regulada, *formatos*, que permiten que el niño aprenda cuestiones fundamentales para la comunicación como la deixis, la presuposición, la división tópico/comentario, los intercambios de roles y la comprensión de la intencionalidad.

En este punto, es pertinente destacar el papel de la deixis en la comunicación humana cooperativa. Las referencias deícticas constituyen una muestra evidente de que la lectura del contexto y de las intenciones comunicativas son fundamentales para comprender el mensaje que se emite. De esta forma, la presencia de deícticos en el lenguaje humano forma parte central de los argumentos que sustentan la teoría pragmático-social. Aunque el infante está expuesto, desde una etapa temprana, a las referencias deícticas tanto en el lenguaje verbal como gestual y el adulto colabora con él

para facilitar la comprensión de estas expresiones, cuando el infante produce gestos deícticos, demuestra claramente que es capaz de reconocer y expresar diferentes intenciones comunicativas dependiendo del contexto antes de adquirir los símbolos lingüísticos convencionales.

Ahora bien, a pesar de que la figura del adulto y su actitud colaborativa están presentes desde el nacimiento del niño, el punto crucial que modifica la interacción entre adulto/bebé es la “revolución de los nueve meses”, la transformación de la interacción diádica en triádica, que involucra conciencia de intencionalidad y establecimiento de formatos de atención conjunta. En este momento, el infante participa de forma más activa. Con la conciencia de que los seres humanos son seres intencionales, el niño reconoce en el otro la intención de comunicarse y toma conciencia de que, a través de una señal, es posible dirigir la atención de alguien, conformar intencionalidad conjunta y conseguir sus intenciones. Asimismo, en los formatos triádicos, el niño dirige la atención del adulto hacia una entidad externa, identifica las cuestiones *relevantes* en la situación comunicativa y las experiencias compartidas.

En consecuencia, la interacción triádica es el escenario en el que los niños aprenden los símbolos lingüísticos. En esta forma de interacción, los niños aprenden a identificar al referente, la intención comunicativa, lo *relevante*, la experiencia compartida (*terreno común*) y la perspectiva que representa el símbolo lingüístico. Si el niño aprendiera el símbolo lingüístico de forma diádica, haría asociaciones de sonidos con experiencias y el lenguaje es mucho más que esto. Los símbolos lingüísticos son convenciones intersubjetivas, que incluyen perspectivas diferentes y que toman sentido de acuerdo al contexto en el que se enuncian. Entonces, cuando el niño adquiere el lenguaje, necesita aprender a usar los símbolos lingüísticos de la misma forma en la que el adulto lo hizo, tomando la misma perspectiva, pero cambiando el rol comunicativo, de manera que dirija el símbolo de la misma forma pero hacia un interlocutor distinto; a partir de la imitación con inversión de roles, el niño produce y comprende el símbolo lingüístico de esta forma.

De este modo, a través del apoyo del adulto más cercano, la conciencia de intencionalidad, los formatos de atención conjunta y la imitación con inversión de roles el

niño aprende a compartir la experiencia y conseguir sus intenciones de forma conjunta, es decir, a comunicarse de forma cooperativa con símbolos lingüísticos.

No obstante, comunicarse de forma cooperativa para compartir la experiencia o para conseguir que se logren mis intenciones, no sólo es posible a través de símbolos lingüísticos, mediante los gestos comunicativos también es posible comunicarse e interactuar de esta forma específicamente humana. Los gestos también forman parte del lenguaje humano cooperativo

Por medio del estudio de los gestos comunicativos infantiles y adultos se observa que, igual que los símbolos lingüísticos, éstos tienen fuerza ilocutiva (declarativa e imperativa); son señales comunicativas triádicas; sirven para hacer referencia a objetos que están fuera del espacio perceptivo; involucran intercambios de roles comunicativos; marcan referencia; pueden presentar diferentes perspectivas dependiendo del contexto comunicativo; e involucran una intención comunicativa.

Además, la adquisición de gestos comunicativos y símbolos lingüísticos sigue una ruta de convencionalización similar. En un inicio las señales son compartidas sólo por el adulto cercano y relacionadas con el contexto perceptivo, posteriormente, las señales se liberan del contexto perceptivo y se transforman en señales convencionales.

En este momento, me parece importante resaltar el papel de los gestos protodeclarativos por dos razones importantes: 1) el hecho de que los primates no humanos sean incapaces de aprender símbolos lingüísticos y gestos declarativos apoya el planteamiento de que tanto símbolos lingüísticos como gestos comunicativos dependen de la misma infraestructura; y 2) la ausencia de gestos protodeclarativos puede ser un indicador de algún problema en el desarrollo, como el autismo. Así, considerar, observar y estudiar la gestualidad infantil puede tener un resultado práctico y ser de ayuda en cuestiones médicas.

Los gestos son una señal de que el niño es capaz de reconocer y expresar intencionalidad; atender conjuntamente; invertir los roles; identificar el *terreno común*; distinguir y usar las intenciones comunicativas, pero esto no significa que los gestos sean un prerrequisito para adquirir los símbolos lingüísticos.

En suma, el modelo de comunicación humana cooperativa, que puede presentarse a través de símbolos lingüísticos o gestos comunicativos, tiene características particulares y únicas porque se basa en una infraestructura de intenciones comunicativas (pedir, compartir, informar); bases interactivas (interacción triádica colaborativa) y bases cognitivo-sociales (intencionalidad conjunta, atención conjunta, imitación con inversión de roles).

Si bien los símbolos lingüísticos se distinguen de los gestos comunicativos, entre otras cosas, porque tienen una forma más clara y específica para transmitir significados, involucran representación cognitiva, pueden usarse de forma metafórica y para mentir, se usan con mayor distancia y en diversas situaciones ambientales; los gestos comunicativos comparten características importantes para la comunicación que han sido atribuidas únicamente al lenguaje verbal. Con esto, se puede afirmar que la infraestructura, en la que gestos y símbolos lingüísticos se basan, permite que la comunicación humana sea más que un código arbitrario y una lista de reglas sintácticas y, por tanto, a través de esto, que se reconozca que adquirir el lenguaje implica cuestiones fundamentalmente pragmáticas como el reconocimiento de lo *relevante* y el contexto compartido, la conciencia de intencionalidad, la división de tópico/comentario y el aprendizaje de las referencias deícticas.

El estudio de los gestos comunicativos y de la adquisición del lenguaje, desde una perspectiva pragmático- social, que focaliza en la función principal del lenguaje, que es establecer comunicación; me permitió aprender, sobre todo, que el lenguaje es el medio de comunicación humana que nos permite cooperar activamente con los miembros de nuestra especie para conseguir intenciones compartidas y que, gracias a esto, podemos mirar el mundo desde diferentes perspectivas.

Los resultados de este trabajo presentan los cimientos del largo camino que el niño recorre para adquirir el lenguaje; pero hace falta estudiar desde la perspectiva pragmático-social la adquisición de aspectos fonéticos, semánticos y gramaticales, sobre todo, en hablantes de español y de lenguas indígenas, pues la mayoría de los estudios de este tipo corresponden a hablantes de inglés. Asimismo, me parece importante vincular la información teórica de los estudios lingüísticos con aspectos útiles

como la adquisición de una segunda lengua o la solución de problemas de desarrollo del lenguaje. Es necesario que la lingüística se relacione con otras disciplinas para poder explicar de forma más completa el fenómeno de adquisición del lenguaje y, así, aprovechar y reconocer la capacidad humana de compartir el conocimiento y la experiencia.

Bibliografía.

AGUADO, GERARDO (1995). *El desarrollo del lenguaje de 0 a 3 años. Bases para un diseño curricular en la educación infantil*, Madrid: Ciencias de la educación Preescolar y especial.

ÁLVAREZ, MYRIAM Y GINORIA, MARGARITA (1966). Aproximación al concepto de presuposición. En *Anuario de estudios Filológicos*, XIX, 27-37.

AUSTIN, J. L. (1962). *How to do Things with Words: The William James Lectures delivered at Harvard University in 1955*, Oxford: Clarendon. (Trad. cast. *Cómo hacer cosas con palabras: Palabras y acciones*, Barcelona: Paidós, 1982.)

BATES, E. (1976). *Lenguaje and context. The acquisition of pragmatics*, New York: Academic Press.

BATES, E., THAL, D., FENSON, L., WHITESELL, K. Y OAKES, L. (1989). Integrating Lenguaje and Gesture Infancy. En *Developmental Psychology*, 25, 1004-1019.

BATES, E. Y DICK, F. (2002). Language, Gesture and the Developing Brain. En *Developmental Psychobiology*, 40, 293-310.

BEHNE, T., CARPENTER, M. Y TOMASELLO, M. (2005). One-year-olds comprehend the communicative intentions behind gestures in a hiding game. En *Developmental Science*, 8, (6), 492-499.

BRUNER, J. (1980). The Pragmatics of Acquisition. En *Behavioral Development. A Series of Monographs*, Detush: Academic Press, 39-54.

——— (1983). *Child's Talk: Learning to use Language*, New York: W.W. Norton. (Trad. cast. *El habla del niño: Aprendiendo a usar el lenguaje*, Barcelona: Paidós, 1986.)

——— (1984). *Acción pensamiento y lenguaje*. José L. Linaza. (comp). Madrid: Alianza Editorial.

——— (1990). *Acts of Meaning*, Cambridge, Mass: Harvard University Press. (Trad. cast. *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*, Madrid: Alianza, 1991.)

CAMAIONI, L. (1997). The emergence of intencional communication in Ontogeny phylogeny and pathology. En *European Psychologist*, 2, (3), 216-225.

CAMAIONI, L., PERUCCHINI, P., MURATORI, F. Y MILONE, A. (1997). Brief Report: A Longitudinal Examination of the Communicative Gestures Deficit in Young Children with Autism. En *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 27, (6), 715-125.

CARPENTER, M., NAGELL, K. Y TOMASELLO, M. (1998). Social Cognition, Joint Attention, and Communicative Competence from 9 to 15 Months of Age. En *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 63, (4), 255.

Clark, E. (2003). *First Language acquisition*, New York: Cambridge University Press.

CLEMENTE ESTEVAN, RA. (1995). *Desarrollo del lenguaje: manual para profesionales de la intervención en ambientes educativos*, Barcelona: Octaedro.

——— (1998). El papel del adulto en la adquisición del lenguaje. Reflexiones sobre los valores diferenciales entre interlocutores. En MANUEL PERALBO UZQUIANO, et al. *Desarrollo del Lenguaje y cognición*, Madrid: Pirámide.

——— (1999). El desarrollo del lenguaje: los prerrequisitos psicosociales de la comunicación. En *REV NEUROL*, 28 (2), 100-105.

COLE, M. (1999). *Psicología Cultural*, Madrid: Morata.

COMPANY COMPANY Y CUÉTARA PRIEDE (2008). ¿Qué es una lengua Natural? Sus rasgos definitorios. Cómo y por qué cambia una lengua. En COMPANY COMPANY Y CUÉTARA PRIEDE *Manual de gramática histórica*, México: Universidad Nacional Autónoma de México, 15-28.

CYRULNIK, BORIS (1995). *Del gesto a la palabra. La etología de la comunicación en los seres vivos*, Barcelona: Gedisa.

- DE LA MORA OCHOA, ALEJANDRO (2011). *Aspectos sociolingüísticos de la adquisición del lenguaje: variaciones sociolingüísticas entre participante y forma: el habla añorada*. Tesis doctoral, UNAM: Facultad de Filosofía y Letras.
- DE SAUSSURE, FERDINAND (1916). *Cours de linguistique générale*, Paris: Payot. (Trad. cast. *Curso de Lingüística General*, Buenos Aires: Lozada, 1945.)
- ELGUIER, A. Y MUSTACA, A. (2009). Perspectivas teóricas contemporáneas sobre el gesto de señalar infantil. En *Avances en Psicología Latinoamericana*, 27, (2), 281-296.
- FARKAS, C. (2007). Desarrollo de la comunicación gestual intencionada en bebés: estudio de un caso. En *SUMMA Psicológica*, 4, 1.
- GARNICA, O (1978). Non verbal concomitants of language input to child. En Waterson, N. y Snow, C. (eds). *International Child Language Symposium The development of communication*, England: Wiley.
- GAVILÁN, MACÍAS, J. (2008). *Lenguaje y creación. Las raíces del procesamiento lingüístico*, Madrid: Biblioteca Nueva.
- Gómez, J. C. (2004). *Apes, Monkeys, Children, and the Growth of Mind*, Cambridge: Harvard University Press. (Trad. cast. *El desarrollo de la mente en los simios, los monos y los niños*, Madrid: Morata, 2007.)
- GÓMEZ, J. C., LAÁ, M. V. Y PHILLIPS, W. (1993). Protoimperativos y atención conjunta. ¿Usan los niños autistas la mirada para pedir cosas? En *Actas VII Congreso Nacional AETAPI*, Salamanca: Amaní. 71-80.
- GOODWYN, S. Y ACREDOLO, L. (1993) Symbolic Gesture versus Word: Is There a Modality Advantage for Onset of Symbol Use? En *Child Development*, 64, (3), 688-701.
- GRICE, H. P. (1975). *Logic and Conversation, en Studies in the Way of Words*, Cambridge: Harvard University Press. (Trad. cast. *Lógica y Conversación*. En Valdés Villanueva, L. (ed.). *La búsqueda del significado: Lecturas de filosofía del lenguaje*, Madrid: Tecnos, 1991, 22-40.)
- HALLIDAY, M. A. K. (1978). *Language as social Semiotic*, London: Edward Arnold. (Trad. cast. *El lenguaje como semiótica social: La interpretación social del lenguaje y del significado*, México: Fondo de Cultura Económica, 1982).
- HOCKETT, C., (1957). *A Course in Modern Linguistics*. The Macmillan Company: NY. (Trad. cast. *El puesto del hombre en la naturaleza*. En C. HOCKETT, *Curso de lingüística moderna*, Buenos Aires: Eudeba, 1970, 547-576.)
- HOFF-GINSBERG, E. (1997). *Language development*, California: Brooks.
- IVERSON, J. M., CAPIRCI, O. Y CASELLI, M. C. (1994). From Communication to Language in Two Modalities. En *Cognitive Development*, 9, 23-43.
- IVERSON, J. M., CAPIRCI, O., LONGOBARDI, E. Y CASELLI, M. C. (1999). Gesturing in mother-child interactions. En *Cognitive Development*, 14, 57-75.
- IVERSON, J. M., TENCER, H. L., LANY, J., Y GOLDIN-MEADOW, S. (2000). The relation between gesture and speech in congenitally blind and sighted language-learners. En *Journal of Nonverbal Behavior*, 24, (2), 105-130.
- KARMILOFF, K. Y KARMILOFF-SMITH, A. (2001). *Pathways to language: From fetus to adolescent*, Cambridge, Mass: Harvard University Press. (Trad. cast. *Hacia el lenguaje: del feto al adolescente*, Madrid: Morata, 2005.)
- LIEBAL, K., BEHNE, T., CARPENTER, M. Y TOMASELLO, M. (2009). Infants use shared experience to interpret pointing gestures. En *Developmental Science*, 12 (2), 264–271.
- LISZKOWSKI, U., CARPENTER, M., HENNING, A., STRIANO, T. Y TOMASELLO, M. (2004). Twelve-month-olds point to share attention and interest. En *Developmental Science*, 7, (3), 297–307.
- LISZKOWSKI, U., CARPENTER, M. Y TOMASELLO, M. (2007). Pointing out new news, old news, and absent referents at 12 months of age. En *Developmental Science*, 10, (2), F1–F7.
- LISZKOWSKI, U., CARPENTER, M. Y TOMASELLO, M. (2008). Twelve-month-olds communicate helpfully and

appropriately. En *Cognition*, 108, 732-739.

MCNEILL, D. (1992). *Hand and Mind. What gestures reveal about thought*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.

MELTZOFF, A. N. Y MOORE, M. K. (1983). Newborn Infants Imitate Adult Facial Gestures. En *Child Development*, 54, 702-709.

MUÑETÓN, M. Y RODRIGO, J. L. (2011). Functions of the Pointing Gesture in Mothers and their 12 to 36-Month-Old Children during Everyday Activities. En *The Spanish Journal of Psychology*. 14, (2), 619-629.

NELSON, K. (1985). *Making sense: the acquisition of shared meaning*, Orlando: Academic Press. (Trad. cast. *El descubrimiento del sentido: la adquisición del significado compartido*, Madrid: Alianza, 1988.)

NINIO, A. Y SNOW, C. (1996). *Pragmatic Development*, Boulder, CO: Westview Press.

OLARREA, ANTXON (2004). *Orígenes del lenguaje y selección natural*, Madrid: Equipo Sirius.

OWENS, R. (2003). *Desarrollo del lenguaje*, Madrid: Pearson educación.

PALACIOS, MARGARITA (2010). Reflexiones Discursivas sobre un quehacer cotidiano. En *Rumbos de la Lingüística*, México: Universidad Autónoma Metropolitana.

PEARCE, J. (1998). *Aprendizaje y cognición*, Barcelona: Ariel.

PIAGET, J. (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'Enfant*, Paris: Delachaux et Niestlé. (Trad. cast. *El nacimiento de la inteligencia en el niño*, Barcelona: Crítica, 1985.)

————— (1959). *La formation du symbole chez l'enfant: imitation, jeu et rêve, image et représentation*, Paris: Delachaux et Niestlé. (Trad. cast. *La formación del símbolo en el niño. Imitación, juego y sueño. Imaginación y representación*, México: Fondo de Cultura Económica, 1961.)

————— (1964). *Six études de psychologie*, Genève: Ed. Gonthier. (Trad. cast. *Seis estudios de psicología*, Barcelona: Editorial Labor, 1991.)

RIVIÈRE, ÁNGEL (1983). Interacción y símbolo en autistas. En *Infancia y Aprendizaje*, 22, 13-26.

RIVERO, MAGDA (1993). La influencia del habla de estilo materno en la adquisición del lenguaje: valor y límites de la hipótesis del *input*. *Anuario de psicología*, 57, 45-64.

RONDAL, JEAN-ADOLPHE (1990). *La interacción adulto-niño y la construcción del lenguaje*, México: Trillas.

RUMBAUGH SAVAGE, RUMBAUGH DUNE Y BOYSEN SARAH (1980). ¿Se da el lenguaje en los simios?. En *American Scientist*, 68, (1), 49-61.

SARRIÁ, E. (1991). Observación de la comunicación intencional preverbal: un sistema de codificación basado en el concepto de categoría natural. En *Psicothema*, 3, (2), 359-380.

SARRIÁ, E. Y RIVIÈRE, A. (1991). Desarrollo cognitivo y comunicación intencional preverbal: un estudio longitudinal multivariado. En *Aprendizaje, Estudios de Psicología*, 46, 35-52.

SEARLE, J. (1969). *Speech Acts, An Essay in the Philosophy of Language*, Cambridge: University Press. (Trad. cast. *Actos de habla, Ensayo de filosofía del lenguaje*, Madrid: Cátedra, 1980).

SERRA M., SERRAT, E., SOLÉ, R., BEL, A. Y APARICI, M. *La Adquisición del lenguaje*, Barcelona: Ariel.

SPERBER Y WILSON (2004). La teoría de la relevancia. En *Revista de Investigación Lingüística*, VII, 237-286.

STERN, D. (1977). *Mere et enfant: les premieres relations*, Bruxelles: Pierre Mardaga. (Trad. cast. *La primera relación, madre-hijo*, Madrid: Morata, 1978.)

TOMASELLO, M. (1999). *The cultural origins of human cognition*, Cambridge, Mass: Harvard University Press. (Trad. cast. *Los Orígenes culturales de la cognición humana*, Buenos Aires: Amorrortu, 2007.)

————— (2003). *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*, Cambridge:

Harvard University Press.

——— (2008). *Origins of Human Communication*, Cambridge, Mass.: MIT Press

TOMASELLO, M., CARPENTER, M., Y LISZKOWSKI, U. (2007). A New Look at Infant Pointing. En *Child Development*, 78, (3), 705 – 722.

TREVARTHEN, C. Y SILVESTER, B. (1978) Baby Talk as an Adaptation to the infant's communication. En Natalie Waterson and Catherine Snow. *International Child Language Symposium (1975) The development of communication*, England: Wiley.

VAN DICK, T. A. (1992). *Tekstwetenschap. een interdisciplinaire inleiding*, Utrecht; Antwerpen: Spectrum. (Trad. cast. *La ciencia del texto: un enfoque interdisciplinario*, Barcelona: Paidós, 1983.)

VILA MENDIRBURU, J. I. (1998). Atención conjunta y génesis del lenguaje. En Manuel Peralbo Uzquiano, Bernardo J Gómez Durán, Rosa Santorum Paz, Manuel García Fernández. *Desarrollo del Lenguaje y cognición*. Madrid: Pirámide.

VOLTERRA, V., CASELLI, M. C., CAPIRCI, O., PIZZUTO, E. (2005). Gesture and the emergence development of language. En M. Tomasello y D. Slobin (eds.), *Beyond nature-nurture: Essays in honor of Elizabeth Bates Mahwah*, NJ: Lawrence Erlbaum.

VYGOTSKY, L. S. (1964). *Pensamiento y Lenguaje: teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*, Buenos Aires: Fausto.